

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

***Podpora a rozvoj porozumění čtenému u žáků pátých  
ročníku***

***Support and Advancement of Fifth-Grade Pupils'  
Reading Comprehension***

**Vedoucí diplomové práce:** PhDr. Ondřej Hausenblas

**Autorka diplomové práce:** Tereza Cachová

Jirečkova 16, Praha 7, 170 00

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace  
anglický jazyk

studium prezenční

**Rok dokončení diplomové práce:** 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Praha

13. března 2009

.....Tereza Cachová.....

Tereza Cachová

Úvod.....	1
Teoretická část .....	5
1. Vymezení pojmu čtenářská gramotnost.....	5
2. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání.....	11
2.1. Čtenářské dovednosti v RVP ZV .....	11
2.2. Návrhy na práci se čtenářskými dovednostmi z RVP ZV ve třídě .....	15
3. Mezinárodní výzkumy a tuzemské projekty .....	22
3.1. Obecné informace o výzkumech.....	22
3.2. Reading Literacy Study (RLS) .....	23
3.3. Programme for International Student Assessment (PISA) .....	24
3.4. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS).....	32
3.4.1. PIRLS 2001.....	32
3.4.2. PIRLS 2006.....	58
3.4.3. Výchova ke čtenářství ve vybraných zemích .....	64
3.4. KALIBRO.....	74
4. Čtenářské zájmy prepubescentního čtenáře.....	98
5. Rozhovory s učiteli .....	103
6. Metody a formy práce rozvíjející čtenářskou gramotnost .....	110
6.1. Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) .....	110
6.2. Narativní metody .....	116
Praktická část .....	118
7. Příprava lekcí .....	118
7.1 Východiska pro přípravu lekcí.....	118
7.2. Verne, J.: Dva roky prázdnin.....	119
7.3. Twain, M.: Dobrodružství Toma Sawyera .....	123

7.4. Foglar, J.: Tajemná Řásnovka.....	128
8. Analýza realizace lekcí .....	132
8.1. Verne, J.: Dva roky prázdnin.....	132
8.2. Twain, M.: Dobrodružství Toma Sawyera .....	142
8.3. Foglar, J.: Tajemná Řásnovka.....	150
Závěr .....	156
Prameny .....	160
Užitá literatura .....	160
Další literatura.....	162
Seznam příloh .....	165



**Motto:**

*„Nikdo nás nemůže přinutit, abychom četli knihu, pouze kniha sama.“*

Adolf Spemann

**Poděkování**

Děkuji PhDr. Onřeji Hausenblasovi za odborné vedení diplomové práce, podnětné připomínky, povzbuzující vstřícnost a čas, který mi věnoval. Ráda bych také poděkovala svým rodičům a přátelům za trpělivost a podporu.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá problematikou **rozvoje porozumění čtenému**, konkrétně **u žáků pátých ročníků**.

**Teoretická část** práce vychází z vymezení pojmu čtenářské gramotnosti, v jehož rámci je uvedena i klasifikace určitých čtenářských dovedností, které tvoří jasný terminologický základ pro další části práce. Po vymezení požadavků na rozvoj čtenářských dovedností v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání následují rešerše pro tuto problematiku podstatných mezinárodních výzkumů i jednoho tuzemského projektu a rozhovory s učiteli. Na základě těchto rešerší i rozhovorů jsou stanoveny dovednosti rozvíjené během lekcí v praktické části. Popsány jsou také metody a formy práce, jejichž využití by mělo přispět k rozvoji čtenářské gramotnosti, opomenuty nezůstávají ani samotné čtenářské zájmy žáků prepubescentního věku. Závěrem teoretické části jsou stanovena východiska pro část praktickou.

**Praktická část** se skládá ze dvou úzce propojených celků – příprav tří lekcí, jejichž cílem byl rozvoj tří vybraných dovedností, a analýzy jejich následné realizace.

## **Klíčová slova**

- první stupeň základní školy (primární škola)
- čtenářská gramotnost
- čtenářské dovednosti
- prepubescentní čtenář

## **Annotation**

My diploma paper deals with the problems of the advancement of fifth-grade pupils' reading comprehension.

The theoretical part starts from the specification of the reading literacy conception, within the scope of which the classification of certain reading skills is presented. They form the clear terminology base for the other parts of my diploma paper. After the statement of requirements for the advancement of reading skills in the Framework Education Programme for Elementary Education, the exploration of facts of international researches and one local project substantial for these problems and interviews with teachers follow. On the basis of those explorations and interviews, the skills advanced during the lessons in the practical part are determined. Methods and forms of work the use of which should contribute to the advancement of reading literacy are also described, as well as prepubescent pupils' reading interests.

The practical part consists of two closely interconnected units – the preparation of three lessons the aim of which was the advancement of three selected skills and their realization analyses.

## **Key words**

- Primary School
- Reading Literacy
- Reading Skills
- Prepubescent Reader

## Úvod

Žijeme ve světě, v němž mají informace často nevyčíslitelnou hodnotu. Většine světové populace je díky velkému množství rozmanitých sdělovacích prostředků umožněno sledovat události z celého světa bez časového odstupe, menší procento obyvatelstva má přístup k informacím z různých zdrojů, na jejichž základě si může vytvořit vlastní názor. Stále rychlejší rozvoj informačních technologií však také klade zvýšené nároky na úroveň gramotnosti populace. Jak se připomíná v Bílé knize (2001, s. 14): „Škola, učení a výuka jsou zároveň specifickými nástroji sociální komunikace, při níž dochází k přetváření hromadně šířených informací do individuálních znalostí jako základního prvku, který bude vyznačovat vznikající společnost poznání a vědění. Utváření znalostí je tak vlastně pedagogickým procesem, který ovlivňuje samotnou podstatu ekonomiky a společnosti znalostí.“ Dále (s. 16) také zdůrazňuje, že s nepředvídatelným rozvojem informačních a komunikačních technologií vzrůstají nároky na schopnosti kritického myšlení a vlastního úsudku (které musejí být opřeny o solidní kostru základních pojmů a vztahů), a to na všech úrovních vzdělávání.

Aby si společnost zachovala svoji funkčnost, musí školství reflektovat její aktuální stav a z něho vycházející potřeby. Především na jejich základě by pak měly být stanoveny cíle vzdělávání, které však budou zároveň v souladu s historicko-kulturními souvislostmi společnosti, především s jejími široce platnými morálními zásadami.

Zejména v zemích, jež se hlásí k demokracii, lze v současnosti pozorovat společné trendy ve vzdělávání. Tolik diskutovaná, avšak nevyhnutelná globalizace navíc umožňuje vzájemnou rychlou a otevřenou výměnu informací, stanovisek i možných otázek a odpovědí. Tato kooperace vede k ještě většímu propojení světové společnosti, sdílení společných hodnot a postojů, vyhranění se vůči obdobně chápaným problematickým záležitostem. Není divu, že se tak v euro-americké civilizaci (stejně jako ve vyspělých asijských státech) setkáváme s přinejmenším obdobnými cíli ve vzdělávání. Dopustíme-li se hrubého zobecnění, cílem povinné školní docházky ve většině z těchto zemí bývá rozvíjet žáky ve svobodné a zodpovědné osobnosti, schopné zdárně řešit problémy a komunikovat na potřebných úrovních. Osvojené strategie učení jim poskytují základ pro celoživotní vzdělávání, z hlediska společnosti projevují toleranci a vnímavost vůči lidem, prostředí a přírodě. Bílá kniha v této souvislosti hovoří o „nové orientaci ve vzdělávání“ (s. 38), jejíž základ tvoří tři cíle – naučit se poznávat (tzn. zvládnout metody, jak se učit a jak

využívat nové informační a komunikační technologie; naučit se informace zpracovávat, měnit je ve znalosti a aplikovat, umět kriticky myslet a hodnotit), naučit se jednat a žít společně (umět pracovat samostatně i v týmech, otevřeně komunikovat se ostatními, zvládat konflikty, respektovat odlišné názory, chápat vzájemnou závislost) a naučit se být (mj. umět se orientovat v různých situacích a adekvátně na ně reagovat, být schopen řešit problémy, jednat s větší autonomií, na základě samostatného úsudku, ale v souladu s morálními normami a s uvědoměním a přijetím osobní odpovědnosti).

Podmínkou většiny z těchto kompetencí jsou dovednosti související se čtenářstvím. Právě proto čtenářská gramotnost zaujímá ve všech vzdělávacích oblastech klíčové postavení, je jí věnována trvalá pozornost. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace označena jako oblast ve výchovně vzdělávacím procesu stěžejní. „Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“ (RVP ZV 2007, s. 20)

Jaká je tedy situace v České republice? Připomeneme-li si ve zkratce počátky českého školství, jež se oficiálně datují od roku 1774, v němž byla v habsburské monarchii uzákoněna šestiletá školní docházka, shledáme, že již od samého počátku byla dovednost čtení (spolu s psaním a počty) základem tzv. trivia – vzdělanostního základu. Přemístíme-li se do doby o přibližně dvě stě let později, nalézáme české školství na počátku mnoha zásadních reforem. Během prvních let školní docházky se však stále klade důraz na rozvoj tří výše zmíněných dovedností, jež zastávají funkci základního kamene pro rozvoj celé řady dovedností dalších. (Váňová, Rýdl, Valenta 1992)

Obsah pojmu čtenářské gramotnosti prolíná i celým Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání, který je pro současné školy hlavním závazným dokumentem. Žádné ze šesti klíčových kompetencí (kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní) by nebylo možno dosáhnout bez adekvátně rozvinuté čtenářské gramotnosti.

Jak již bylo na řadě příkladů dokumentováno (a jak bude ještě patrné v 1. kapitole věnované ujasnění významu pojmu čtenářská gramotnost), porozumění čtenému včetně široké škály konotací s tímto termínem spojených je základním předpokladem pro plnohodnotný život občana civilizované společnosti. Gramotnosti samozřejmě nestačí jen

„věnovat pozornost“; na základě neustálého přezkoumávání výsledků již provedených výzkumů a možných hypotéz na mezinárodní úrovni je třeba nalézat stále efektivnější metody k jejímu rozvoji u žáků různého věku a studijní úrovně, popř. konstatovat posun významu tohoto termínu a učinit potřebné změny. (podrobněji v první kapitole)

Ve své diplomové práci se budu ze zmíněného hlediska věnovat především žákům 5. ročníků. Pro zvolení této cílové skupiny existuje několik důvodů. Z pohledu dvou klíčových termínů práce – žáci pátých ročníků, porozumění čtenému – se jedná o oblast v české literatuře zatím minimálně popsanou, málo prozkoumanou (určitou výjimku tvoří práce L. Lederbuchové, již se podrobněji věnuje čtvrtá kapitola), např. oproti v současnosti více diskutované provopočáteční či počítačové gramotnosti, jejichž předměty výzkumu jsou jiná věková skupina či odlišné dovednosti. Přitom právě žáci pátých tříd již mají čtení ve svém původním slova smyslu osvojené natolik, že jim může plně sloužit jako prostředek k získávání a kritickému hodnocení dalších informací. Prostřednictvím čtení mohou dosáhnout hlubokého prožitku, dojít vlastního poznání, nalézt nové podněty k přemýšlení. Právě myšlení žáků 5. tříd je již na úrovni formálně logických operací, nastupuje schopnost přemýšlet abstraktně (hypoteticky), v oblasti představivosti vzrůstá význam fantazie, paměť logická je posílena na úkor paměti mechanické. (viz čtvrtá kapitola) Pátý ročník je navíc jedním z uzlových bodů vzdělávacího systému, neboť uzavírá první stupeň a připravuje žáky na přechod na druhý stupeň či na jinou školu.

Diplomová práce je pro větší přehlednost formálně rozčleněna na teoretickou a praktickou část.

V **teoretické části** se nejprve zaměřím na pojem čtenářské gramotnosti, **porozumění čtenému**, vymezení požadavků na rozvoj čtenářských dovedností v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Po tomto vyjasnění pojmů se již soustředím na konkrétní informace o **mezinárodních výzkumech i tuzemských projektech** zabývajících se gramotností, následující podkapitoly budou věnovány konkrétním výsledkům jednotlivých výzkumů. **Čtenářskými zájmy žáků** pátých tříd se z hlediska vývojové psychologie i dlouhodobých sociokulturních tendencí a výsledků aktuálního výzkumu bude zabývat kapitola čtvrtá. **Rozhovor s učitelkami** a popis řady **metod a forem organizace výuky**, jejichž využívání přispívá k rozvoji čtenářských dovedností, již přenesou pozornost k praktické stránce dané problematiky. Cílem teoretické části je tedy zpřístupnit zpracování rešerší dosud realizovaných výzkumů, poskytnout

podstatné informace o daném tématu z řady publikací a vyvodit závěry, z nichž bude vycházet praktická část.

V **praktické části** se zaměřím na rozvoj **tří vybraných čtenářských dovedností**. Dovednost **identifikovat a vlastními slovy formulovat hlavní myšlenku textu**, jež je pro práci se všemi typy textů klíčová, činí českým žákům dle výsledků mezinárodních i tuzemských výzkumů značné obtíže; toto zjištění potvrdili i všichni dotázaní učitelé. Tato dovednost také souvisí se schopností **rozpoznat dějovou návaznost a interpretovat chování postav** – tzn. dalšími dvěma dovednostmi, vybranými na základě stejných kritérií. Všechny zmíněné dovednosti jsou významné nejen pro rozvoj literárních, potažmo studijních kompetencí, nýbrž i pro plnohodnotný život v současné společnosti. Následuje popis přípravy a samotné realizace tří lekcí včetně zpětných analýz provedení, jež poskytují zpětnou vazbu z hlediska efektivity využití konkrétních metod pro rozvoj stanovených dovedností, umožňují nám identifikovat a reflektovat případná pochybení či naopak úspěchy na cestě ke stanoveným cílům, které tak lze po opakovaném rozboru výsledků považovat za splněné, resp. nesplněné.

## Teoretická část

### 1. Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Následující kapitola se bude věnovat samotné definici porozumění čtenému, respektive čtenářské gramotnosti. „Respektive“ proto, že porozumění textu je ve většině soudobých definic chápáno jako jedna z několika dovedností, které se souhrnně nazývají čtenářská gramotnost. Kromě jejího aktuálního pojetí bude pro hlubší uvedení do problematiky připomenut i nedávný vývoj chápání pojmu.

Co tedy rozumět pod pojmem **čtenářská gramotnost**, v anglickém jazyce *reading literacy*?

Definic je samozřejmě více. Vycházejme však nejprve z pojmu **gramotnosti** (*literacy*) jako takové, obecněji chápané.

Jak připomíná Wildová (2005, s. 9), přední česká odbornice na počáteční čtenářskou gramotnost, „pojetí gramotnosti se vyvíjelo a vyvíjí v závislosti na proměně požadavků kladených na člověka v rychle se měnící společnosti“. Ve srovnání s minulostí je tedy pojem gramotnosti vnímán šíře, s ohledem na technologickou revoluci a komunikační explozi prochází také svou kvalitativní změnou. (Hirsch 1993, Doležalová 2005) Tento jev je typický až pro konec 20. století – slovo gramotnost bylo do té doby zpravidla chápáno jako synonymum právě pro gramotnost čtenářskou, která dnes tvoří jen jednu z jejích kategorií.

Spolu s různými definicemi gramotnosti se objevují její různé **klasifikace**, jež se odlišují na základě svého obsahu (rozlišována je např. právě gramotnost čtenářská, matematická, počítačová, cizojazyčná, přírodovědná atd.). Řada odborníků se domnívá, že ani současný význam (obsah) pojmu gramotnost není definitivní, nýbrž se bude vlivem rozvoje společnosti a nových technologií dále rozšiřovat.

Košťálová (2007, s. 4) v objasňování pojmu gramotnost akcentuje kromě požadavků společnosti i osobnost jedince („... gramotnost zahrnuje interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince.“). Vyžadovaná úroveň gramotnosti se tak může lišit nejen v rámci časového odstupu, nýbrž i mezi kulturami. Uvádí dále definici R. L. Venezkeho (1991), která se již blíží definici gramotnosti čtenářské:



„Gramotnost vyžaduje autonomní, aktivní zaujetí tištěným slovem a zdůrazňuje roli jedince ve vytváření nezávislých interpretací různých sdělení, stejně jako v přijímání a propojování interpretací jiných.“

Podívejme se však nyní do nedávné historie, konkrétně do 90. let 20. století v České republice. Až v této době totiž u nás začal být termín gramotnost vnímán jinak než jako synonymní k pojmu alfabetizace. Wildová uvádí tento posun do přímé souvislosti s Mezinárodním rokem gramotnosti a počátky realizace řady mezinárodních výzkumů (viz třetí kapitola).

Dostáváme se tak konečně k termínu **čtenářská gramotnost**.

Wildová chápe čtenářskou gramotnost jako samostatnou etapu v rozvoji funkční gramotnosti, ztotožňuje se s Průchovou definicí, že se jedná o „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod na využití výrobku, ...). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace v textu, reprodukovat obsah textu apod. ...“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003)

Zajímavá (dle Wildové navíc vzhledem k vývoji lidské společnosti stabilnější) je však i klasifikace gramotnosti na základě ontogenetického hlediska. Čtenářská gramotnost zde spadá do období povinné školní docházky. Vývojově jí předchází tzv. pregramotnost (*pre-literacy*; od 1. roku života do systematické školní výuky čtení a psaní), jako cílová dovednost je pak chápána gramotnost funkční (*functional literacy*), jež je charakteristická pro období dospělosti.

Wildová také upozorňuje na zdánlivě samozřejmou, odborníky však až nedávno potvrzenou skutečnost, že významným prostředkem pro dosažení určité úrovně čtenářské gramotnosti je čtení. To je však v tomto kontextu chápáno širě než běžně označovaná dovednost číst s porozuměním. Dle Doležalové je zdůrazňována především funkčnost této dovednosti v komplexu složek dalších (psaní, poslech, vyjadřování, myšlení).

Přední slovenský odborník na čtenářskou (funkční) gramotnost P. Gavora a jeho kolegyně O. Zápotočná upozorňují, že čtenářská gramotnost předpokládá čtení rozvinuté především na úrovni schopnosti pracovat s textem, vyhledávat a vyhodnocovat informace a využít je v dalších činnostech; porozumění je tak chápáno především jako schopnost

pracovat s významy čteného, podílet se na jejich přetváření atd. Právě tato úroveň předpokládá vstoupit čtenáři do dialogu s autorem textu. (Gavora, Zápotočná 2003)

Z hlediska mezinárodní platnosti stěžejní definice se nám dostávají prostřednictvím mezinárodních výzkumů realizovaných i v České republice. Připomeňme si nyní stručně vývoj uchopení diskutovaného pojmu v jednotlivých výzkumech.

Jako první k nám na počátku 90. let pronikla dnes již překonaná definice z výzkumu Reading Literacy Study (**RLS**), jenž čtenářskou gramotnost definoval jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo mají význam pro jednotlivce, a tyto formy používat“.

Podobně byla čtenářská gramotnost chápána i např. v mezinárodním výzkumu gramotnosti dospělých International Adult Literacy Survey (**IALS**) provedeném roku 1997: „Čtenářská gramotnost je schopností používat tištěných a písemných informací pro fungování ve společnosti, k dosahování vlastních cílů a k rozvoji vlastních vědomostí a vlastního potenciálu.“

V posledně zmíněných dvou definicích je čtení pojímáno především jako nástroj k dosahování cílů, aktivní úloha čtenáře je v nich takřka opomíjena.

Větší důraz na čtenářovu iniciativu při porozumění a užití informací nalezneme v definicích čtenářské gramotnosti u výzkumů aktuálnějších. Tak např. Progress in International Reading Literacy Study (**PIRLS**) čtenářskou gramotnost definuje jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost.“ (Kramplová 2005, s. 11) Čtenářská gramotnost má tři hlavní **aspekty** – čtenářské záměry (čtení pro literární zkušenost, čtení pro získání a používání informací), procesy porozumění (vyhledávání určitých informací, vyvozování závěrů, interpretace a integrace myšlenek a informací, hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu) a čtenářské chování a postoje.

I ve vymezení čtenářské gramotnosti výzkumu Programme for International Student Assessment (**PISA**) nalezneme čtenáře přemýšlivého, který je kromě porozumění čtenému schopen uplatnit své myšlenky a zkušenosti.

„Čtenářská gramotnost je schopnost jedince porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určených cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života lidského společenství.“ (Martinec 2006, s. 13) Při přípravě koncepce výzkumu bylo stanoveno pět okruhů dovedností – obecné porozumění, získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení obsahu a posouzení formy.

Od mezinárodně sdílených definic se však závěrem vraťme zpět do České republiky. Košťálová zde upozorňuje na fakt, že přestože je čtení s porozuměním jedním z nejdůležitějších, přesto definitivně nedosažitelných cílů výuky, většina učitelů je nedokáže definovat. Nabízí proto sadu základních čtenářských dovedností (vytvořených v rámci projektu Rovnováha pracovní skupinou o. s. Kritické myšlení), kterou pro její přehlednost a využitelnost uvádím v nezměněné podobě.

#### Žák:

##### **„Přízpůsobuje čtení svému záměru...”**

- hledá a vybírá text podle záměru, zdůvodňuje svou volbu
- volí podle záměru způsob čtení
- pozná, kdy má text odložit

##### **Najde informace v textu...**

- identifikuje potřebnou informaci
- odliší hlavní informace od podpůrných a vedlejších
- odliší fakta od názorů
- pracuje s informačním aparátem (obsah, marginálie, rejstřík, odkazy, poznámky, ...)

##### **Rozpozná, zda-li odpověď na položenou otázku...**

- najde na jednom místě v textu
- najde na několika místech v textu, která musí propojit
- najde propojením textu a své zkušenosti
- najde jen ve své zkušenosti nebo fantazii

### **Shrne...**

- rozliší v textu podstatné a podpůrné myšlenky či informace
- nebo odliší uzlové body dějové linie od epizod
- udrží logický sled událostí nebo informací a myšlenek podle textu nebo zvolí vlastní logiku
- formuluje shrnutí souvisle a svými slovy

### **Vyjasní si (odhadne)...**

- rozpozná, co mu nedává smysl
- vyjasní si význam neznámých slov, reálie
- vyjasní si složité či nejasné myšlenky

### **Pokládá otázky vzhledem k tomu, s jakým záměrem čte...**

- klade otázky zodpověditelné přímo z textu
- klade otázky na souvislosti – zodpověditelné se zapojením čtenářské a životní zkušenosti, dalších zdrojů

### **Propojuje čtené s...**

- předvídá obsah nebo pokračování textu, své předpovědi dokládá vodítky z textu a svou zkušeností čtenářskou a životní
- porovnává informace, názory, myšlenky v textu s dalšími texty – hledá shody a rozdíly

### **Vysuzuje – dělá závěry...**

- analyzuje příčiny a důsledky (události, motivy jednání, ...)
- rozpoznává místa, která působí na city nebo vypovídají o citech, a spoluprožívá je nebo odmítá, popřípadě rozpozná manipulaci
- rozpoznává souvislosti ve věcném obsahu sdělení
- z informací v textu dělá závěry a rozhodnutí

### **Posuzuje záměr, informace, myšlenky a stavbu textu...**

- rozpozná autorský záměr, vztah autora k textu
- rozpozná fiktivního čtenáře (jakého čtenáře text předpokládá/implikuje)
- vyhodnocuje s oporou v textu důvěryhodnost informací a vypovídací hodnotu textu
- rozpozná, jak jsou informace v textu uspořádány (řazení příčina – následek, problém/řešení, hlavní myšlenka – podpůrný detail, shoda/odlišnost, popis)

### **Buduje své pochopení smyslu textu – interpretuje...**

- vybaví a rozvíjí své představy nad textem
- rozpoznává a formuluje hlavní myšlenku a propojuje ji se svou zkušeností
- je si vědom toho, že jiní lidé interpretují text jinak, a respektuje to

### **Zaznamenává si...**

- přehledně pro svou potřebu zaznamenává informace či myšlenky z textu

### **Nakládá se získanými informacemi a myšlenkami podle záměru...**

- informace a myšlenky přetváří podle svého záměru či adresáta přetvořeného sdělení
- informace ověřuje v dalších zdrojích“ (Košťálová 2007, s. 5)

Jak v článku *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi* upozorňuje, zmíněné dovednosti mohou být dále rozpracovány a využity pro formulování cílů učení či pro poskytování zpětné vazby v dalších etapách práce.

Pro přehlednost a jasnou vypovídací hodnotu jsem uvedený přehled dovedností zvolila jako základ, z něhož budu ve své diplomové práci vycházet, budu na něj odkazovat, příp. ho rozvíjet a doplňovat.

## **2. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání**

### **2.1. Čtenářské dovednosti v RVP ZV**

Jednou z devíti základních oblastí popsaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je oblast Jazyk a jazyková komunikace.

„Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. ... Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“ (RVP ZV 2007, s. 20)

Obsah této vzdělávací oblasti se realizuje ve vzdělávacích oborech **Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk**. Autoři RVP dále připomínají, že dovednosti získané v oboru Český jazyk a literatura jsou kromě potřebného kvalitního jazykového vzdělání důležité především pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání.

Přestože má vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura dle jeho tvůrců komplexní charakter, rozdělili jej pro lepší přehlednost do tří složek – Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

„V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.

V Jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídit je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.

V Literární výchově žáci prostřednictvím četby poznávají základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ (RVP ZV 2007, s. 20)

Jako vhodná pro rozvíjení verbální i nonverbální komunikace je doporučena Dramatická výchova, jež je v RVP ZV zařazena jako doplňující vzdělávací obor.

Vzdělávání ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace směřuje k rozvíjení a utváření klíčových kompetencí tím, že vede žáka např. k:

- „vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání“ (str. 21)

(Uvedená cílová zaměření byla z RVP ZV vybrána s ohledem na téma diplomové práce.)

Očekávané výstupy Komunikační a slohové výchovy pro 2. období (4. a 5. ročník) přímo související s čtenářskou gramotností jsou následující:

**„Žák:**

- čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas
- rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává
- posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení
- reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná

fakta

...

- rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě
- ...
- sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti“ (s. 22)

To znamená, že ze základních čtenářských dovedností se má rozvíjet především dovednost rozlišit v textu podstatné a podpůrné myšlenky či informace, přehledně si pro svou potřebu zaznamenat informace či myšlenky z textu, formulovat shrnutí souvisle a svými slovy, odlišit fakta od názorů, rozpoznat manipulaci, udržet logický sled událostí nebo informací a myšlenek podle textu nebo zvolit vlastní logiku.

Očekávané výstupy jazykové výchovy, jež by mohly souviset s předmětem zkoumání diplomové práce, jsou tyto:

„Žák:

- porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová
- ...
- rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary
- odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí
- užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje
- ...
- zvládá základní příklady syntaktického pravopisu“ (s. 23)

Ze základních čtenářských dovedností zde identifikujeme především dovednost vyjasnit si význam neznámých slov a dovednost formulovat shrnutí souvisle a svými slovy.

Očekávané výstupy z Literární výchovy za 2. období dotýkající se základních čtenářských dovedností:



„Žák:

- vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je
- volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma
- rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů  
...“ (s. 24)

Jinými slovy, žák dodrží logický sled událostí nebo informací a myšlenek podle textu nebo zvolí vlastní logiku, formuluje shrnutí souvisle a svými slovy, vytváří si a rozvíjí své vlastní představy nad textem, přehledně pro svou potřebu zaznamenává informace či myšlenky z textu, nakládá se získanými myšlenkami podle záměru.

Shrnutím výčtu čtenářských dovedností v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, jež je třeba především ve 4. a 5. třídě rozvíjet, zjišťujeme, že zcela opomenuty zůstávají dovednosti následující:

Žák:

- si je vědom toho, že jiní lidé interpretují text jinak, a respektuje to
- rozpozná autorský záměr, vztah autora k textu
- rozpozná fiktivního čtenáře (jakého čtenáře text předpokládá/implikuje)
- analyzuje příčiny a důsledky (události, motivy jednání, ...)
- rozpoznává místa, která působí na city nebo vypovídají o citech, a spoluprožívá je nebo odmítá
- předvídá obsah nebo pokračování textu, své předpovědi dokládá vodítky z textu a svou zkušeností čtenářskou a životní
- porovnává informace, názory, myšlenky v textu s dalšími texty – hledá shody a rozdíly
- pokládá otázky vzhledem k tomu, s jakým záměrem čte
- vyjasní si složité či nejasné myšlenky; rozpozná, co mu nedává smysl
- rozpozná, kde najde odpověď na položenou otázku

- pracuje s informačním aparátem (obsah, marginálie, rejstřík, odkazy, poznámky, ...)
- přizpůsobuje čtení svému závěru (hledá a vybírá text podle záměru, zdůvodňuje svou volbu; podle záměru volí způsob čtení; pozná, kdy má text odložit)

Zvládnutí většiny těchto dovedností zařazuje RVP ZV na druhý stupeň.

Jak je patrné z uvedených citací, v RVP ZV je důraz kladen především na rozvoj jazyka a čtení jako důležitého prostředku komunikace, poznání a osobní kultivace. Přes dílčí nedostatky se však jistě jedná o dokument představující rozvoj čtení v již moderním pojetí gramotnosti.

## **2.2. Návrhy na práci se čtenářskými dovednostmi z RVP ZV ve třídě**

Následuje zamyšlení nad tím, co který cíl (výstup) znamená pro konkrétní práci v páté třídě a pro činnost žaka-čtenáře. K rozvoji jednotlivých dovedností vede samozřejmě spousta cest, nabídnuté metody a formy práce si tedy nekladou nárok na úplnost, nýbrž mají čtenáři poskytnout několik v praxi jistě využitelných možností.

### **Žák:**

#### **1. čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas**

Termín „číst s porozuměním“ v sobě zahrnuje celou řadu dovedností (viz seznam dovedností v první kapitole věnované definici čtenářské gramotnosti). Před každou činností je tedy samozřejmě třeba určit, na kterou z nich se bude práce konkrétně zaměřovat. Zamysleme se dále nad termínem „přiměřeně náročné texty“. Přestože se učitelé většinou orientují především dle úrovně textů čítankových (resp. učebnicových), přínosné jsou z tohoto hlediska zejména vlastní názory a čtenářské zájmy žáků. Učitel se s nimi nejlépe seznámí při pravidelných čtenářských dílnách, kdy s žáky o jejich četbě individuálně hovoří a vhodnými otázkami zjišťuje jejich čtenářskou úroveň a zda jí náročnost a kvalita zvolené četby odpovídá. Obrátme však nyní pozornost k samotnému způsobu čtení. V českých školách velmi často využívané hlasité čtení ve třídě se v mezinárodních výzkumech ukázalo jako kontraproduktivní (což je dle autorů výzkumů způsobeno i tím, že kvůli společnému hlasitému čtení již nezbývá čas na jiné, efektivnější metody) – přednost by tedy měla být dáвана (obzvláště v pátých třídách) čtení tichému, nejedná-li se přímo o trénování přednesu, jehož prostřednictvím je možné podporovat porozumění. Tiché čtení je nejprve nutné trénovat na kratších úsecích textu, úroveň porozumění pak zjišťovat např. doplňujícími otázkami (společně ústně či formou

pracovních listů, jež každému umožňují četbu v jeho individuálním tempu), vytvořením osnovy či krátkého shrnutí vlastními slovy, které může probíhat ve dvojicích, skupinkách, ústně či písemně.

## **2. rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává**

Hned zpočátku si je třeba uvědomit, že termín „podstatné informace“ je nanejvýš individuální a bylo by nedostačující vymezit jej pouze jedním aspektem, např. věkem. Na tuto skutečnost je naštěstí myšleno ve většině metod RWCT, díky nimž má žák možnost komunikovat s textem s ohledem na své osobité potřeby a zájmy.

Při četbě beletrie i naučných textů si žák např. zaznamenává do čtenářského deníku (podtrhává v textu) klíčová slova, hlavní dějové události a myšlenky kapitol (jež posuzuje podle svého pochopení celku, ale zároveň o nich diskutuje se spolužáky; během rozhovoru s ostatními si žák ujasňuje, které informace považuje za důležité jen on sám a které informace jsou důležité pro všechny), vlastní výpisky a komentáře (jimiž vysvětluje, proč určitou informaci, citaci považuje za cennou), rozpoznává a zaznamenává dějovou kostru příběhu, resp. kreslí různá grafická zobrazení složek obsahu, aby vystihl základní souvislosti. Již po přečtení odstavce si může zkusit vlastními slovy shrnout, co v něm bylo nejpodstatnější (vždy s ohledem na účel čtení); text přepsat tak, že vypustí všechny pro účel čtení nepodstatné informace, jež rozpozná např. při vytváření pojmové mapy.

## **3. posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení**

Rozlišování úplnosti, resp. neúplnosti textu úzce souvisí s dovedností mu porozumět. Žáci odhalují, v jakém případě má sdělení ještě smysl a v jakém již ne; tuto nejprve pasivní dovednost později aktivně využívají při tvorbě vlastních výstižných a stručných sdělení. Při vyhledávání stěžejních informací opět pomůže identifikace klíčových slov. Žáci si nejdříve např. v řízené diskusi určí, co by mělo sdělení pro daný účel a určitou situaci obsahovat; následně mohou konkrétní neúplný text např. ve dvojicích dotvářet či pouze určit, jaký typ informací v něm chybí.

Další složkou této dovednosti je rozpoznávání toho, zda text již začal dříve, nebo zda čteme od začátku, zda již opravdu skončil, příp. jak asi pokračuje. Zmíněné lze často identifikovat pomocí náznaků v textu (které je třeba žáky učit hledat); např. na otevřený začátek nás upozorňují různá zájmena a příslovce, která poukazují nazpět k něčemu, co v

úryvku není, nebo způsob, jak jsou postavy uvedeny na scénu. Žáci si také všímají slov a formulací naznačujících možné pokračování textu a zkoušejí ho předvídat.

Zejména s ohledem na efektivitu učení je pro žáky podstatné umět posoudit, zda v textu získali ucelenou informaci. Při závěrečném shrnutí proto zjišťují, které z otázek, na něž text sliboval odpověď, zůstaly nezodpovězené.

#### **4. reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta**

Z rozhovoru s několika učiteli vyplývá, že řada z nich spatřuje v tomto bodě nejdůležitější čtenářskou kompetenci pro život (potažmo celoživotní vzdělávání), jedním dechem však většinou dodávají, že právě reprodukce obsahu sdělení vlastními slovy činí žákům z řady důvodů (malá slovní zásoba, nerozlišování pro účel čtení nepodstatných detailů a důležitých informací, neschopnost vlastní vyprávění logicky strukturovat aj.) značné obtíže. I v tomto vymezení dovedností v RVP lze spatřit v oblasti terminologie obdobné nedostatky jako v bodě 2. U četby beletrie se opět jedná o různé možnosti převyprávění obsahu, hlavního děje, postižení jeho významných zvrátů, momentů, vyjádření hlavní myšlenky. Při práci s naučnými texty jde především o shrnutí informací podstatných pro účel studia; s důležitými fakty žák dále pracuje (vyhledá je, odůvodní jejich význam, propojí se svými znalostmi, případně si je ověří v jiných textech, encyklopedii, sdělí ostatním spolužákům ku příkladu formou referátu aj.) Využitelné jsou tak např. metody kostky, I.N.S.E.R.T., pětílístek, klíčová slova, skládkové učení, učíme se navzájem, vím – chci vědět – dozvěděl jsem se či pojmová mapa.

#### **5. rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě**

Tato dovednost nezbytná pro život v současné tzv. konzumní společnosti má být u žáků prvního stupně rozvíjena v rámci průřezového tématu mediální výchova. Žáci by se měli naučit kriticky posuzovat sdělení různých mediálních prostředků (novin, časopis, televizní reklamy, billboardů apod.); nalézáním jejich společných znaků a rozdílů sami odhalovat pro konkrétní prostředky charakteristické znaky manipulace. Velmi vhodnou aktivitou je dále tvorba různých druhů vlastních reklam, při níž si žáci mj. vyzkoušejí pohled „z druhé strany“.

#### **6. sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti**

Při nacvičování této dovednosti je vhodné nejprve vycházet z jednoduchých příběhů s jasnými dějovými zlomy; žáci pak mohou např. v každém odstavci určit, co se v příběhu stalo, a postupně vytvořit hesla vztahující se k jednotlivým úsekům, z nichž závěrem vyberou ta nejdůležitější. Na základě takto vzniklé osnovy stručně (písemně či ústně) převyprávějí děj příběhu. Dalším stadiem již může být vlastní tvorba. Žák na základě vlastní osnovy (např. za pomoci číselné osy) či klíčových slov převypráví určitou událost. Důležité je zachování kontinuity děje, neodbočování od předem stanovené osnovy, tématu. Toto stavění příběhu je však pro žáky nesmírně těžké a je třeba se mu učit postupně. Je například možné vyjít z nějakého společného zážitku (návštěva kulturního zařízení, akce školy apod.), o němž děti mohou diskutovat a společně si ujasnit, které události jsou pro vyprávění podstatné a zajímavé, které postavy by měly v příběhu vystupovat aj. Nositelem děje může být také řada obrázků. Pokud jde o vytváření osnovy a vyprávění již přečteného/vyslechnutého příběhu, je třeba žáky povzbudit vhodnou motivací, vyvolat jejich zájem. Mohou například ve svém vyprávění úmyslně udělat „chybu“, kterou mají ostatní odhalit. Žáci by se také měli učit kritickému hodnocení projevů svých spolužáků (a tedy i vlastních), tzn. naučit se své výtky výstižně formulovat a nabídnout možná řešení nedostatků.

#### **7. porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová**

Z výsledků výzkumů i z rozhovorů s učiteli vyplývá, že v oblasti této dovednosti mají žáci nejen pátých tříd značné nedostatky. Ke zlepšení situace by mohla vést častější práce se slovníkem synonym (resp. slovníkem idiomů), zařazení různých slovních her do výuky, vytváření slovních řad, aplikace formy obrázkového čtení i do vyšších ročníků prvního stupně (žáci mohou vymýšlet např. co hejvíce slov, která by bylo možné za obrázek doplnit). Žáci mohou různé texty měnit dosazováním rozličných synonym, pozorují proměny stylu a posuny významu, pěstují si tak citlivost vůči konkrétní jazykové vrstvě.

Zmíněné aktivity slouží především jako podpora při výcviku vlastního mluveného projevu žáků, jehož plynulost a smysluplnost, resp. přesnost vyjadřování, je jedním z nejdůležitějších cílů výuky. Žákům tak musíme poskytnout dostatek prostoru pro jejich vlastní vypravování i písemná ztvárnění různých témat a vést je k neustálému přemýšlení o výběru nejvýstižnějších slov a snaze o co nejpresnější vyjádření, aby zachytili své vlastní myšlenky pro ostatní srozumitelným způsobem.

#### **8. rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary**

Tato dovednost úzce souvisí s dovedností posuzovat a hodnotit text, jež je podle výsledků výzkumů pro žáky značně problematická. Díky správné identifikaci spisovných, resp. nespisovných tvarů slov, popisu jejich odlišností, možného záměrného užití v textu a pomocí dalších souvisejících činností žáci získávají zkušenost a cit pro využití jednotlivých jazykových vrstev či přímo výrazů pro specifické literární účely. Při četbě různých textů by se tedy žáci měli mj. učit vyhodnocovat, jak v nich působí slova spisovná, resp. nespisovná, a zkoušet, jak by stejná sdělení zněla, kdyby je někdo říkal nespisovně (resp. spisovně).

#### **9. odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí**

Prostřednictvím aktivit rozvíjejících tuto dovednost si žáci také uvědomí rozdíly mezi užitím delších souvětí a vět jednoduchých v textu. I zde bychom měli vycházet především z každodenního života: žáci mohou vylepšovat vlastní strohé vyprávění či naopak co nejvíce zjednodušit (např. zapsat pouze omezeným počtem slov, znaků – jako v krátkých textových zprávách) květnaté vyjádření; v obou případech by nemělo chybět porovnávání výchozího a výsledného textu. Pro žáky zábavné a pro cíl výuky efektivní je zkoušet vyprávět určitý příběh různými způsoby odpovídajícími zcela odlišným situacím (např. jak by se dal vyprávět za dlouhého večera, kdy není co dělat, jak v časovém shonu – např. na nádraží před rozloučením, telefonicky, aby hovor stál co nejméně peněz či naopak v dopise, který má adresátovi poskytnout co nejvíce informací, aj.).

Rozborem různých textů a sdělení si žák ujasní, kdy je třeba používat krátké jednoduché věty (např. v beletrii při stupňování napětí u čtenáře, u naučných textů) a kdy je naopak vhodnější souvětí (umělecké popisy prostředí, charakteristika osob apod.).

#### **10. užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje**

Tento bod úzce souvisí s předchozí dovedností. Uspořádáváním vět a užíváním vhodných spojovacích výrazů si žák tříbí cit pro vhodné užití patřičných větných konstrukcí v různých žánrech. Pro žáky atraktivní a zároveň vysoce účelná je např. manipulace s kartičkami, na nichž jsou napsány jednoduché věty (vymyšlené žáky, příp. vypsané z určitého textu) a spojky. Žáci tak vytvářejí různá souvětí, která se samozřejmě kromě formy mohou zásadně lišit i významem; po úvodní kreativní činnosti nastává prostor pro diskusi nad vytvořenými celky (jak souvisí umístění věty v souvětí s její důležitostí pro výpověď, které spojky je vhodné v konkrétních typech textu užívat, kdy naopak nechat věty oddělené pouze čárkou aj.). Žáci si díky této aktivitě rozšiřují slovní

zásobu, procvičují kultivovaný slovní projev. Zpočátku je možné začít obdobným cvičením, v němž se však bude pracovat pouze s větou jednoduchou.

I tuto dovednost je nutné co nejčastěji procvičovat především při běžných aktivitách – upozorňovat žáky během jejich vlastního vypravování, vysvětlování či psaní na nutnost hlídat si vhodné a přesné spojování vět a slov (aby se jim často neopakoval stejný spojovací výraz, aby zbytečně nezabíhali do příliš složitých souvětí nebo se naopak nevyjadřovali pouze ve větách jednoduchých tam, kde by bylo vhodnější jejich sdělení propojit do souvislejšího celku), a to jak v projevu vlastním, tak při percepci vyjádření svých spolužáků. Zjištěným tendencím a případným problémům je samozřejmě nutné věnovat dostatek pozornosti v následné diskusi.

### **11. zvládá základní příklady syntaktického pravopisu**

Rozvoj této dovednosti (obdobně jako dvou předcházejících) často úzce souvisí s dovedností pochopení významu textu. V části textu, jež obsahuje méně přehledná souvětí, mohou žáci např. zdůvodňovat užití čárek, v jiném úryvku mohou vynechané čárky vhodně doplňovat. Další možností je nabídnout žákům několik souvětí či vět jednoduchých, kde užití čárky může změnit význam sdělení (např. *Jeho první kniha(,) vydaná po válce(,) neměla velký úspěch.* nebo *Jiří věděl, že Petr odjel(,) a nikomu nic neřekl.*)

### **12. vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je**

Učitelé pátých tříd uvádějí různé způsoby, jak se u žáků snaží rozvíjet dovednost vyjádřit své osobní dojmy z četby. Nejčastěji používanou metodou je pravděpodobně rozhovor nad čteným, v rámci pravidelných čtenářských dílen pak různé formy čtenářského deníku, příp. podvojný deník. Využívají se také vysoce efektivní metody programu RWCT, jako příklad lze uvést metodu I.N.S.E.R.T., vím - chci vědět – dozvěděl jsem se, myšlenková mapa, volné psaní, pětílístek, příp. klíčová slova či obdoba brainstormingu aj.

### **13. volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma**

Reprodukce textu je dle vyjádření učitelů pátých tříd stěžejní, avšak zároveň pro žáky velmi obtížná čtenářská dovednost. Příčinou omezené schopnosti reprodukce textu může být nedostatečně rozvinutá slovní zásoba, nepochopení myšlenky textu, obtíže s porozuměním dějové souslednosti v příběhu, problémy se zapamatováním děje, ale také nezaujetí konkrétním textem (žákovi se zdá nezajímavý, nudný) apod. Vlastní literární



text se tvoří těžko, nemá-li žák dostatek literárních zkušeností. Právě při pokusech žáků o vlastní literární tvorbu je důležitá předchozí aktivní, tvořivá práce s literárními díly ve škole, vhodná volba kvalitní literatury a podpora čtenářství dětí. Reprodukci textu je možno rozvíjet pomocí klíčových slov, sestavováním osnovy (různá grafická ztvárnění), pojmové mapy apod. Metoda volného psaní je vhodná jak pro reprodukci čteného, tak pro vlastní autorskou tvorbu.

#### **14. rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů**

Odlišnosti různých typů textů lze nejlépe identifikovat jejich bezprostředním srovnáním. Další možností je poskytnout žákům dostatečné množství ukázek jednoho typu textu – žáci hledají, co mají společného. Dokážou pak vyvodit charakteristické znaky pohádky, bajky, povídky, anekdoty aj. a na jejich základě určovat žánrovou příslušnost konkrétních textů.

Samotné odlišení uměleckých a neuměleckých jazykových projevů může probíhat tak, že žáci obdrží dva texty různého typu na jedno téma a po jejich přečtení se ve dvojicích či malých skupinách snaží definovat jejich základní odlišnosti, jako jsou různé stylové vrstvy, syntaktické rozdíly, charakteristické znaky na úrovni lexikální apod. (mohou např. porovnávat ukázkou z knihy Karla Čapka Zahradníkův rok s úryvkem z odborné příručky pro pěstitele).



### **3. Mezinárodní výzkumy a tuzemské projekty**

#### **3.1. Obecné informace o výzkumech**

Protože výsledky výzkumů zabývajících se čtenářskou gramotností žáků nelze především s ohledem na odlišné vymezení testovacích souborů porovnávat přímo, nabízí se alespoň srovnání na základě relativního postavení jednotlivých zemí vůči mezinárodnímu průměru. Výsledky žáků 8. ročníků (RLS) a patnáctiletých žáků (PISA) v ČR se pohybují od z mezinárodního hlediska nadprůměrných (RLS 1995) přes podprůměrné (PISA 2000) až k průměrným (PISA 2003). V roce 1995 si žáci České republiky vedli velice dobře při analýze dokumentu, v oblasti vyprávění a výkladu byly jejich výsledky průměrné. I v roce 2000 se českým žákům dařila lépe práce s nesouvislými texty, z hlediska zkoumaných dovedností byli nejúspěšnější v oblasti interpretace textu, průměrní při získávání informací a nejméně úspěšní při posuzování textu z obsahového a formálního hlediska.

Rozdíly ve výsledcích dvou výzkumů týkajících se žáků 3. ročníků (RLS) a 4. ročníků (PIRLS) jsou minimální. Následující srovnání je opět provedeno na základě relativního postavení jednotlivých zemí vůči mezinárodnímu průměru. Výsledky českých žáků patřily v obou sledovaných obdobích mezi průměrné. Ve výzkumu RLS si naši žáci vedli nejlépe v oblasti analýzy dokumentu, slabších výsledků dosahovali v oblasti vyprávění a výkladu. V testech PIRLS dosáhli čeští žáci nadprůměrných výsledků v oblasti získávání informací (explicitně vyjádřených) a průměrných při interpretaci a hodnocení.

Při porovnání výsledků českých žáků prvního a druhého stupně je zřejmé, že výsledky žáků se s jejich vzrůstajícím věkem zhoršují (obdobná situace jako v matematice a přírodních vědách).

Ve všech realizovaných výzkumech dosáhla v ČR lepších výsledků děvčata než chlapci (podobná situace byla v naprosté většině zúčastněných zemí); čeští žáci měli tendenci se ve čtenářských dovednostech spíše podceňovat. Dále bylo zjištěno, že čtení se těší u českých žáků veliké oblibě a že se vzrůstající oblibou čtení se zvyšují i průměrné výsledky dosažené v testu. Pozitivní vliv na výsledky žáků měla také existence a dostupnost školních a třídních knihoven, čtenářské aktivity v rodině a druh školy, kterou žáci navštěvují. Jedním z nejsilněji působících faktorů je v ČR nejvyšší ukončené vzdělání

matky žáka. Naopak jako v jedné z mála zemí nemá na žákovy výsledky vliv skutečnost, zda žije v úplné rodině či pouze s jedním z rodičů.

Podle výsledků výzkumu PISA a RLS umějí čeští žáci lépe pracovat s nesouvislými texty (mapy, tabulky, atd.). Nejobtížnější byly pro ně takové úkoly, v nichž se zaměřovali na vyhledávání implicitně vyjádřených informací v textu.

### **3.2. Reading Literacy Study (RLS)**

První, i když poněkud specifický výzkum čtenářské gramotnosti v ČR byla Studie čtenářské gramotnosti v České republice (1995 Výzkumný ústav pedagogický ve spolupráci s českou školní inspekcí). Jednalo se o projekt, který proběhl v 32 zemích celého světa ve školním roce 1990/1991 pod názvem Reading Literacy Study (dále jen RLS), organizovaný Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (International Association for Evaluation of the Educational Achievement - IEA). Výzkum byl u nás realizován se čtyřletým časovým zpožděním, avšak s použitím stejných nástrojů a metodiky. (Přesto je nutno k výsledkům přihlížet s jistou rezervou, protože situace se mohla i u ostatních zúčastněných zemí do roku 1995 změnit.)

Testovaly se dva soubory žáků – žáci devítiletí a čtrnáctiletí. Testy byly žákům zadávány v osmém měsíci školního roku (duben) 1994/1995. Schopnosti žáků byly testovány prostřednictvím různě dlouhých a různě obtížných textů, k nimž se následně vztahovaly doplňující otázky. Obsahově texty pokrývaly tři oblasti: vyprávění (souvislý text, v němž autor vypravuje příběh), výklad (souvislý text, který slouží k prezentaci faktické informace) a dokument (informace prezentovaná v jiné formě než pomocí souvislého textu, např. grafy, mapy, seznamy, posloupnost instrukcí).

Ve většině úkolů se z nabízených možností vybírala jedna správná odpověď, dále se vyskytovaly i otázky s krátkou otevřenou odpovědí. Žáci obou souborů také vypracovávali dva úkoly s vlastní obsáhlejší odpovědí (např. dokončení příběhu), které však nebyly mezinárodně vyhodnocovány. Při práci s texty museli žáci uskutečnit operace reprodukce, parafráze, dedukce, vyhledávání informací, vyhledávání a zpracování informací.

Výsledky českých žáků 3. ročníků nebyly statisticky významně odlišné od mezinárodního průměru. Velké problémy žákům ČR činila časová náročnost testování (55

% žáků nebylo schopno dokončit první nebo druhou část testového sešitu). Naši žáci si nejlépe vedli v oblasti „dokumentu“, v níž dosáhli 72% úspěšnosti, o něco hůře v oblasti vyprávění, kde se jim podařilo analyzovat 64 % otázek. Nejobtížnější pro ně byla oblast „výkladu“ s úspěšností 55 %. Celkově vyřešili čeští žáci správně 64 % (necelé dvě třetiny) otázek. V ČR dosáhla ve všech oblastech lepších výsledků děvčata než chlapci.

### 3.3. Programme for International Student Assessment (PISA)

Dalším projektem byl mezinárodní výzkum **PISA** organizovaný OECD, který se kromě gramotnosti čtenářské zaměřil i na matematickou a přírodovědnou. Nejvíce se na čtenářskou gramotnost orientovala právě první ze tří fází výzkumu (r. 2000). V roce 2003 byla hlavním předmětem zájmu matematická gramotnost, roku 2006 přírodovědná. Cílem projektu je tedy především mezinárodně porovnat výsledky patnáctiletých žáků v různých oblastech vzdělávání.

Důležité informace o výzkumu **PISA 2000** poskytuje českým čtenářům např. publikace I. Kramplové *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním* (2002), o mnoho stručnější, avšak výstižný vhled do podoby testů PISA a PIRLS poskytuje Baslův článek *Čtenářská gramotnost českých žáků v mezinárodním srovnání* (2007). Spíše než na konkrétní výsledky žáků se nejprve zaměříme na zjišťované dovednosti, situace, klasifikaci textů a typy testových otázek.

Nejdůležitějším aspektem výzkumu je zkoumání dovedností žáků. Přestože při přípravě koncepce výzkumu PISA bylo stanoveno **5 okruhů dovedností** (obecné porozumění, získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení obsahu a posouzení formy), pro hlavní šetření se jejich počet zúžil na tři (sloučeno bylo posouzení formy a obsahu, obecné porozumění se přiřadilo k interpretaci textu). Následuje stručná definice jednotlivých dovedností doplněná obecnou charakteristikou úloh, jež je zjišťovaly.

Jako **konkrétní příklady dovedností získávat informace** uvádí autorka publikace vyhledávání telefonního čísla, ověření odjezdu autobusu nebo vlaku, nalezení údaje, který by podpořil či vyvrátil něčí tvrzení. Informace, které měli žáci v úlohách nalézt, se často doslova shodovaly se zadáním. Někdy zase žáci museli rozlišit mezi dvěma podobnými údaji.

Protože **vytvoření interpretace** vyžaduje zobecnění čtenářových počátečních dojmů a zpracování informací logickým způsobem, úlohy vyžadovaly porovnávání dvou nebo více informací z textu, hledání souvislostí mezi různými informačními zdroji. To, **zda čtenář zvažuje text jako celek**, zjišťovaly úlohy, v nichž žáci určovali základní myšlenku textu, rozhodovali, zda určitá věta (resp. nadpis) dobře vystihují daný text, vysvětlovali účel mapy nebo grafu.

Dovednost **posouzení obsahu textu** vyžaduje nacházení souvislostí mezi informací nalezenou v textu a vlastní znalostí světa či informací z textu jiného. Mnohdy musí čtenář vyjádřit a obhájit vlastní názor, poskytnout důkazy nebo argumenty. V dalších úlohách žáci **posuzovali kvalitu daného textu**; často odhalovali jazykové nuance, stanovovali míru vhodnosti textu pro danou situaci a účel, zvažovali účelnost užití určitých prvků v textu, vyjadřovali vlastní stanovisko ke stylu, záměrům a postojům autora.

Z hlediska **klasifikace úloh dle dovedností**, které zjišťovaly, byly v testu PISA 2000 nejvíce zastoupeny úlohy na vytváření interpretace (50 %); úlohy zaměřené na zjišťování dovedností získávání informací byly zastoupeny z 30 %, zbývajících 20 % tvořily úlohy zabývající se dovedností posouzení textu.

Přejdeme nyní ke **klasifikaci samotných textů**, které lze rozdělit do dvou kategorií – na **souvislé** a **nesouvislé**. Souvislé texty jsou dle záměru autora klasifikovány do pěti typů – vyprávění, výklad, popis, polemický text a instrukce. Nesouvislé texty se dále dělí spíše podle struktury, ve výzkumu PISA nalezneme šest typů – formuláře, výzvy a reklamy, grafy, obrázky (schémata), tabulky a mapy. Poměr souvislých a nesouvislých textů ve výzkumu byl 67 % ku 33 %. Nejvíce zastoupeny byly výkladové materiály, dvě třetiny nesouvislých textů pak tvořily tabulky a grafy.

Protože cílem výzkumu bylo postihnout čtenářské situace i v mimoškolním životě, byly v něm vyčleněny **čtyři základní typy situací**: čtení pro soukromé využití (**osobní situace**), čtení pro veřejné využití (**veřejná situace**), čtení pro zaměstnání (**pracovní situace**) a čtení pro vzdělání (**vzdělávací situace**). S výjimkou úloh týkajících se pracovních situací, jež byly zastoupeny nejméně (a činily zejména českým žákům největší potíže), byly úlohy zbývajících tří situací zastoupeny vždy z 28 %.

V testu byly použity **tři základní typy otázek**: **otázky s výběrem odpovědi** (žáci vybírali ze 4 nebo 5 nabízených možností jednu správnou, příp. posuzovali, zda tvrzení vyhovují nějaké podmínce; zastoupeny z 45 %), **uzavřené otázky s tvorbou odpovědi**

(žáci vytvářejí vlastní krátkou odpověď; zastoupeny z 25 %) a **otevřené otázky s tvorbou odpovědi** (žáci si utvářejí a prezentují vlastní názor, posuzují určitý jev, hodnotí danou situaci vlastními slovy; zastoupeny z 30 %).

V Příloze 1 je uvedena uvolněná vzorová úloha.

## VZOROVÁ ÚLOHA Z VÝZKUMU PISA

### DOBROVOLNÝ PROGRAM OČKOVÁNÍ PROTI CHŘIPCE VE FIRMĚ ACOL

Jak určitě víte, během zimy může dojít k velmi rychlému rozšíření chřipky. Ta může svým obětem způsobit onemocnění trvající celé týdny.

Nejlepším způsobem boje proti viru je udržovat se ve zdraví a v kondici. Jako pomoc imunitnímu systému v boji proti útočícímu viru se doporučuje každodenní cvičení a strava obsahující hodně ovoce a zeleniny.



ACOL se rozhodl nabídnout zaměstnancům možnost očkování proti chřipce jako další způsob, jak předejít rozšíření tohoto zákeřného viru mezi námi. ACOL zajistil zdravotnici, která očkování provede v týdnu od 17. listopadu, a to během jednoho dopoledne v pracovní době. Tento program je zdarma a je dostupný všem zaměstnancům.

Účast je dobrovolná. Zaměstnanci, kteří této možnosti využijí, budou požádáni, aby podepsali prohlášení, že netrpí žádnými alergiemi a jsou srozuměni s možností výskytu mírných vedlejších účinků.

Lékařská zpráva říká, že očkování nevyvolává chřipku. Přesto však může způsobit některé vedlejší účinky, jako je únava, mírně zvýšená teplota a bolestivost paže.



#### KDO BY SE MĚL NECHAT OČKOVAT?

Každý, kdo se chce chránit proti viru.

Toto očkování je zvláště doporučováno lidem starším 65 let. Bez ohledu na věk je však doporučeno KAŽDĚMU, kdo trpí chronickou chorobou, která ho oslabuje, zvláště onemocněním srdce, plic, průdušek nebo trávicí soustavy.

V kancelářském prostředí VŠICHNI zaměstnanci podstupují riziko onemocnění chřipkou.

#### KDO BY NEMĚL BÝT OČKOVÁN?

Osoby precitlivělé na vejce, lidé prodávající akutní horečnaté onemocnění a těhotné ženy.

Poradte se se svým lékařem, jestliže užíváte jakékoli léky nebo jste již dříve zaznamenali reakci na očkování proti chřipce.

Jestliže chcete být v týdnu od 17. listopadu očkovaní, oznamte to, prosím, personální úřednici Marii Novákové do pátku 7. listopadu. Den a čas bude upřesněn podle možností zdravotnice, počtu účastníků a času vyhovujícímu většině zaměstnanců. Na Marii Novákovou se obraťte také v případě, že chcete být na tuto zimu očkovaní, ale nevyhovuje vám termín. Při dostatečném počtu zájemců může být dohodnut další termín.

Pro další informace volejte Marii Novákové na linku 5577.

**Zdraví máme jen jedno**

Na předcházející straně nalezneš informační leták, který vyrobila personální úřednice firmy ACOL Marie Nováková pro zaměstnance firmy. S pomocí tohoto letáku odpověz na následující otázky.

---

#### Otázka 1: CHŘIPKA

Kterou z následujících možností nabízí očkovací program firmy ACOL?

- A Během zimy budou probíhat každodenní hodiny tělocviku.
- B Očkování bude provedeno v pracovní době.
- C Účastníkům bude nabídnut malý příplatek.
- D Očkování provede lékař.

Postup (dovednost)	<i>získávání informací</i>
Situace	<i>pracovní</i>
Otázka	<i>výběr odpovědi</i>

---

#### Otázka 2: CHŘIPKA

Můžeme hovořit o obsahu nějakého textu (co se říká).

Můžeme hovořit o jeho stylu (způsob, jak je to prezentováno).

Marie Nováková chtěla, aby styl letáku byl přátelský a povzbudivý.

Myslíš, že se jí to povedlo?

Vysvětli svoji odpověď na základě detailů návrhu, grafiky, zpracování a stylu letáku.

---

---

---

---

Postup (dovednost)	<i>posouzení textu</i>
Situace	<i>pracovní</i>
Otázka	<i>otevřená s tvorbou odpovědi</i>

### Otázka 3: CHŘIPKA

Tento leták říká, že pokud se chceme chránit proti chřipkovému viru, očkování je

- A účinnější než cvičení a zdravá strava, ale riskantnější.
- B dobrý nápad, ale nenahradí cvičení a zdravou stravu.
- C stejně účinné jako cvičení a zdravá strava, a přitom je snazší.
- D zbytečné, pokud dostatečně cvičíte a zdravě jíte.

Postup (dovednost)	<i>interpretace textu</i>
Situace	<i>pracovní</i>
Otázka	<i>výběr odpovědi</i>

### Otázka 4: CHŘIPKA

Část letáku říká:

**KDO BY SE MĚL NECHAT OČKOVAT?**

Každý, kdo se chce chránit proti viru.

Poté, co Marie Nováková dala leták do oběhu, řekl jí jeden kolega, že měla vynechat slova „Každý, kdo se chce chránit proti viru“, protože jsou zavádějící.

Souhlasíš, že tato slova měla být vynechána?

Vysvětli svou odpověď.

---

---

---

---

Postup (dovednost)	<i>posouzení textu</i>
Situace	<i>pracovní</i>
Otázka	<i>otevřená s tvorbou odpovědi</i>



#### Otázka 5: CHŘIPKA

Který z těchto zaměstnanců by měl podle letáku kontaktovat Marii Novákovou?

- A Štěpán z oddělení zásobování, který se nechce nechat očkovat, protože se raději spoléhá na svou přirozenou imunitu.
- B Julie z obchodního oddělení, která chce vědět, jestli je očkovací program povinný.
- C Alice z podatelny, která by chtěla být tuhle zimu očkovaná, ale za dva měsíce se jí má narodit miminko.
- D Michal z účtárny, který by chtěl být očkován, ale v týdnu od 17. listopadu odjíždí pryč.

Postup (dovednost)	<i>interpretace textu</i>
Situace	<i>pracovní</i>
Otázka	<i>výběr odpovědi</i>

Dále následuje stručné shrnutí výsledků českých žáků.

Pro celkové i dílčí škály bylo vytvořeno **pět úrovní způsobilosti**, které byly přesně definované konkrétními schopnostmi žáků. Pro celkovou škálu byly definovány tyto úrovně způsobilosti:

„**Páté**, nejnáročnější úrovně (více než 626 bodů) dosáhli žáci, kteří byli schopni správně vyřešit komplikované čtenářské úlohy, porozumět složitému textu, najít v něm obtížně rozlišitelnou informaci, rozpoznat její důležitost a kriticky text posoudit.

**Čtvrtá** úroveň způsobilosti byla charakterizována rozsahem 553–626 bodů. Žáci na této úrovni byli schopni vyřešit obtížné úlohy, ve kterých měli najít v textu skrytou informaci, odvodit význam sdělení z jemných narážek či obrazových vyjádření.

Žáci na **třetí** úrovni způsobilosti (481–552 bodů) byli schopni řešit středně obtížné úlohy, např. najít v textu informaci, najít souvislost mezi různými částmi textu.

Žáci na **druhé** úrovni způsobilosti (408–480 bodů) byli schopni řešit základní úlohy, např. najít jednoduchou informaci, činit jednoduché závěry, popsat význam jasně specifikovaného textu a porozumět mu s pomocí vlastních vědomostí.

**První** úrovni způsobilosti odpovídalo rozmezí 335–407 bodů. Žáci, kteří spadali do této úrovně způsobilosti, byli schopni řešit jen ty nejjednodušší úlohy. Dokázali nalézt

v textu jednu informaci, rozpoznat hlavní myšlenku textu a najít její jednoduchou spojitost s vědomostmi běžného života.

Žáci, kteří nedosáhli ani první úrovně způsobilosti, nebyli schopni prokázat nejzákladnější vědomosti, které výzkum PISA zjišťoval.“ (s. 85, 86)

V České republice se v roce 2000 na páté úrovni umístilo 7 % žáků, na čtvrté 20 %, na třetí 31 %, na druhé 25 %, na první 11 % a pod úrovní první 6 % (roku 2003 byly výsledky obdobné). Podíl žáků na jednotlivých úrovních způsobilosti se příliš neodlišoval od mezinárodního průměru. Statisticky byl však v roce 2000 výsledek českých žáků významně podprůměrný, v roce 2003 se od průměru nelišil.

**Nejlepších výsledků** dosáhli čeští žáci v úlohách zaměřených na **interpretaci** textu, **nejhorších** v úlohách zaměřených na **získávání různých typů informací** z textu. Z těchto výsledků dle publikace *Čeští žáci v mezinárodním srovnání* vyplývá, že „i když práce s textem není v hodinách českého jazyka příliš četná, je interpretace textu, například formulace hlavní myšlenky prozaického či básnického díla, bezesporu nejčastější aktivitou“ (s. 88).

Ve srovnání s žáky ostatních zemí dosahovali čeští žáci nejlepších výsledků v úlohách umístěných do osobní sféry, trochu horších v úlohách ze vzdělávacího a veřejného prostředí. V situacích týkajících se trhu práce si však žáci ČR umístili mezi posledními.

Výsledky v rámci skupiny českých žáků se kromě již zmíněných rozdílů mezi chlapci a děvčaty (ve prospěch děvčat) výrazně odlišují i v jednotlivých druzích škol. Nejmenší difference se prokázaly mezi víceletými a čtyřletými gymnázii, celkové výsledky těchto dvou skupin se však již výrazně liší od výsledků středního odborného studia s maturitou a ještě výrazněji od ostatních druhů škol (základní škola, střední odborné bez maturity, speciální škola).

Zaměříme-li se na zjištěné postoje samotných patnáctiletých žáků, shledáme, že na rozdíl od spíše negativního postoje ke škole (třetina českých žáků do školy chodit nechce, polovina žáků se ve škole nudí – tento stav však odpovídá pocitům žáků i z ostatních zemí) mají čeští žáci k četbě kladný vztah. I zde jsou však znatelné rozdíly mezi chlapci a děvčaty (druhé nejvyšší mezi sledovanými zeměmi) i mezi jednotlivými druhy škol. Bylo prokázáno, že žáci s pozitivnějším vztahem k četbě dosahují v testu lepších výsledků.

Čeští patnáctiletí žáci čtou nejčastěji časopisy (alespoň jednou týdně), dále noviny (několikrát za měsíc), beletrii (jednou měsíčně), nejméně často se věnují komiksům a naučné literatuře (několikrát do roka).

Zajímavé se mohou zdát i zjištěné strategie, jichž naši žáci využívají při vzdělávání. Navzdory obecnému mínění čeští žáci memorují méně než jejich zahraniční vrstevníci. Častěji naopak hledají souvislosti mezi tím, co se učí, a dříve získanými poznatky z jiných předmětů. Index charakterizující strategii cíleného učení byl u žáků ČR dokonce druhý nejvyšší ze všech zúčastněných zemí.

### 3.4. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

#### 3.4.1. PIRLS 2001

Publikace I. Kramplové a E. Potužníkové *Jak (se) učí číst* vydal Ústav pro informace ve vzdělávání v roce 2005. Kromě shrnutí výsledků výzkumů PISA a zejména pak PIRLS (resp. jejich porovnání) se autorky věnují způsobům výuky čtení, postojům žáků ke čtení, využívání knihoven a jiných zdrojů ve výuce, uvedena je také jedna uvolněná testová úloha z obou výzkumů (<http://www.uiv.cz/clanek/553/1038>).

V dalších odstavcích následuje stručnější výtah z uvedené publikace, v němž je rozsah pojednání o jednotlivých kapitolách podřízen jejich přínosem pro tuto diplomovou práci.

Čím se tedy dva zmíněné výzkumy (PISA a PIRLS) liší, v čem jsou podobné? Základním rozdílem je věk respondentů – zatímco PISA se zaměřuje na zjišťování čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků, PIRLS se zabývá ze stejného hlediska žáky čtvrtých ročníků. PIRLS navíc také pomocí podrobných učitelských dotazníků zjišťoval materiály využívané k výuce čtení a metody uplatňované vyučujícími. Právě tyto faktory mohou velmi ovlivnit úroveň čtenářské gramotnosti v jednotlivých zemích jak na primární úrovni (PIRLS), tak na úrovni sekundární (např. na konci povinné školní docházky – PISA).

Dle slov samotných autorek nám tedy zmíněné výzkumy mohou mj. poskytnout odpovědi na různé otázky, např. Jak dobře naši žáci čtou?, Jakou roli u nás hrají knihovny?, Co naši žáci čtou?, Jak učí naši učitelé?

Protože publikace vznikala v době připojení České republiky k Evropské unii, věnuje zvláštní pozornost tzv. starým členským zemím EU (Anglie, Francie, Itálie, Německo, Nizozemí, Řecko, Skotsko, Švédsko), novým členským zemím (Česká republika, Kypr, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Slovensko, Slovinsko) a anglicky mluvícím zemím (Kanada je mezi ně navzdory své francouzsky mluvící provincii Quebec počítána jako celek), které dle autorek tradičně dosahují dobrých výsledků.

Jak bylo již zmíněno, výzkum **PIRLS 2001** sledoval především **tři aspekty čtenářské gramotnosti – čtenářské záměry, procesy porozumění, čtenářské chování a postoje** –, které se běžně uplatňují ve vzájemných vztazích.

Kromě již výše uvedených výsledků žáků České republiky autorky uvádějí informace detailnější, dle předem stanovených cílů je dávají do souvislostí. Přestože totiž ČR dosáhla v celkovém měřítku **mírně nadprůměrných výsledků**, ve srovnání se zeměmi Evropské unie se jednalo o výsledky pouze průměrné, kromě tří tzv. starých členských zemí měly lepší výsledky i dvě nové členské země.

Dále poukazují na fakt, že oproti mezinárodnímu věkovému průměru byl průměrný věk českých žáků mírně vyšší (o 0,2 roku); žáci Kanady, Itálie, Skotska či Nového Zélandu byli průměrně o půl roku mladší než žáci čeští; věkový průměr žáků Bulharska, Lotyšska nebo Litvy byl naopak v porovnání s průměrným věkem českých žáků o půl roku vyšší.

V **druhé kapitole** se při popisu vyhodnocení výzkumu za pomoci jednotlivých škál (celková škála, škála čtení pro literární účely, škála čtení pro informační účely, škála získávání informací a vyvozování přímých závěrů, škála interpretace, integrace a hodnocení) autorky opět snaží vidět výsledky českých žáků především v evropském kontextu. Upozorňují mj. na fakt, že žáci Německa, Nizozemí, Norska, Švédska i Slovenska – stejně jako žáci čeští – dosáhli **statisticky významně lepších výsledků na škále získávání informací, než na škále interpretace, integrace a hodnocení**. Na posledně zmíněné škále naopak dosáhla lepších výsledků skupina anglicky mluvících zemí (Nový Zéland, Kanada, USA, Anglie). Průměrné výsledky jednotlivých zemí jsou uvedeny v Příloze 2.

## Příloha 2

### Průměrné výsledky jednotlivých zemí na pěti škálách

Země Celková škála (1)		Země Čtení pro literární účely (2)		Země Čtení pro informační účely (3)		Země Získávání informací a vyvozování přímých závěrů (4)		Země Interpretace, integrace a hodnocení (5)	
Švédsko	561	Švédsko	559	Švédsko	559	Švédsko	563	Švédsko	558
Nizozemsko	554	Anglie	559	Nizozemsko	553	Nizozemsko	556	Anglie	556
Anglie	553	Nizozemsko	552	Bulharsko	551	Bulharsko	550	Nizozemsko	552
Bulharsko	550	Bulharsko	550	Lotyšsko	547	Anglie	546	Bulharsko	550
Lotyšsko	545	USA	550	Anglie	546	Německo	543	Kanada	549
Kanada	544	Maďarsko	548	Kanada	541	Lotyšsko	543	USA	548
Litva	543	Litva	546	Litva	540	Litva	541	Lotyšsko	545
Maďarsko	543	Kanada	545	Německo	538	<b>ČR</b>	<b>540</b>	Litva	545
USA	542	Itálie	543	Maďarsko	537	Maďarsko	540	Maďarsko	545
Itálie	541	Lotyšsko	537	Hongkong	537	Itálie	538	Itálie	541
Německo	539	Německo	537	<b>ČR</b>	<b>536</b>	Kanada	536	Nový Zéland	535
<b>ČR</b>	<b>537</b>	<b>ČR</b>	<b>535</b>	Itálie	536	USA	535	Německo	535
Nový Zéland	529	Nový Zéland	531	USA	533	Singapur	531	<b>ČR</b>	<b>533</b>
Skotsko	528	Skotsko	529	Francie	533	Rusko	529	Hongkong	533
Singapur	528	Singapur	528	Rusko	531	Skotsko	529	Řecko	528
Rusko	528	Řecko	528	Singapur	527	Francie	526	Skotsko	528
Hongkong	528	Rusko	523	Skotsko	527	Hongkong	522	Singapur	527
Francie	525	Island	520	Nový Zéland	525	Nový Zéland	522	Rusko	525
Řecko	524	Hongkong	518	Slovensko	522	Slovensko	521	Francie	524
Slovensko	518	Francie	518	Řecko	521	Řecko	519	Rumunsko	515
Island	512	Slovensko	512	Rumunsko	512	Island	513	Izrael	513
Rumunsko	512	Rumunsko	512	Izrael	507	Rumunsko	509	Slovensko	512
Izrael	509	Izrael	510	Moldavsko	505	Norsko	505	Island	512
Slovinsko	502	Norsko	506	Island	504	Izrael	503	Slovinsko	501
Norsko	499	Slovinsko	499	Slovinsko	503	Slovinsko	503	Kypr	495
Kypr	494	Kypr	498	Norsko	492	Kypr	493	Norsko	495
Moldavsko	492	Moldavsko	480	Kypr	490	Moldavsko	491	Moldavsko	494
Turecko	449	Turecko	448	Turecko	452	Turecko	448	Turecko	451
Makedonie	442	Makedonie	441	Makedonie	445	Makedonie	441	Makedonie	446
Kolumbie	422	Kolumbie	425	Kolumbie	424	Kolumbie	429	Kolumbie	417
Argentina	420	Irán	421	Argentina	422	Argentina	424	Argentina	413
Irán	414	Argentina	419	Irán	408	Irán	422	Irán	406
Kuvajt	396	Kuvajt	394	Kuvajt	403	Kuvajt	401	Kuvajt	392
Maroko	350	Maroko	347	Maroko	358	Maroko	353	Maroko	351
Belize	327	Belize	330	Belize	332	Belize	333	Belize	329

Výsledek země je statisticky významně lepší než výsledek ČR

Výsledek země je statisticky významně horší než výsledek ČR

V následující podkapitole (2.2) jsou mj. pomocí přehledných tabulek porovnávány celkové výsledky českých žáků s výsledky žáků starých a nových zemí EU, všech zemí EU po rozšíření a žáků zemí Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Přestože ve srovnání se všemi 35 zeměmi byly výsledky českých žáků velmi dobré, v rámci OECD a nových členských zemí EU se jednalo o výsledky těsně nadprůměrné, ve srovnání s výsledky původní i rozšířené EU jde pouze o průměr. Srovnání s výše zmíněnými zeměmi je výmluvnější, protože se jedná o země, které jsou nám v mnoha ohledech bližší než např. Belize, Maroko či Kuvajt, jejichž žáci dosáhli nejnižších výsledků a posunují tak celkový průměr o poznání níž.

Protože průměrné výsledky nestačí k vysvětlení odlišností čtenářských dovedností žáků v rámci jednotlivých zemí, autorky dále uvádějí prezentaci výzkumu pomocí **čtyř úrovní čtenářské gramotnosti**, jež byly odvozeny z celkové škály na základě rozložení výsledků všech testovaných žáků mezinárodního vzorku.

Následuje stručná charakteristika jednotlivých úrovní.

„První úroveň odpovídá výsledku, kterého dosáhlo horních 10 % všech testovaných žáků. Druhá úroveň odpovídá výsledku, kterého dosáhla horní čtvrtina všech testovaných žáků. Třetí úroveň odpovídá výsledku, kterého dosáhla horní polovina všech testovaných žáků. Čtvrtá úroveň odpovídá výsledku, kterého dosáhly horní tři čtvrtiny všech testovaných žáků. Čtvrtina žáků se tedy nachází pod touto úrovní.“ (s. 18)

Dovednosti, které žáci na jednotlivých úrovních ovládají, byly stanoveny na základě analýzy žakovských odpovědí na testové otázky. Žák určité úrovně tak kromě dovedností charakteristických pro jeho úroveň disponuje i dovednostmi všech nižších úrovní.

V České republice dosáhlo na celkové škále 10 % žáků úrovně první, 32 % druhé, 69 % třetí a 93 % úrovně čtvrté. S výjimkou první úrovně byl procentuální poměr českých žáků na všech úrovních vyšší než mezinárodní průměr. Ve srovnání s průměry žáků starých zemí EU však dosáhlo i druhé úrovně menší procento českých žáků z čehož vyplývá, že ČR má oproti starým členským zemím méně výborných žáků ovládajících dovednosti vyšších úrovní.

Z výsledků byly dále vysledovány a popsány **rozdíly mezi dívkami a chlapci** – na celkové škále i na škálách pro čtenářské záměry a pro procesy porozumění dosáhly dívky znatelně lepšího výsledku než chlapci. Nejmenší rozdíly na celkové škále byly v Itálii,



Francii, Kolumbii, Rusku a České republice, největší v Kuvajtu. Na škále čtení pro literární účely byl např. v Norsku, Anglii a Maďarsku rozdíl ve výsledcích dívek a chlapců mnohem výraznější než na škále pro informační účely – obdobné, avšak méně dramatické rozdíly byly zjištěny i v dalších zemích včetně ČR. Na škálách pro procesy porozumění byl rozdíl mezi dívkami a chlapci výraznější na škále interpretace, integrace a hodnocení než na škále získávání informací a vyvozování přímých závěrů.

Publikace také (2.5) uvádí **srovnání výsledků žáků venkovských, předměstských a městských škol**, přičemž zařazení školy do příslušné kategorie záviselo pouze na vyjádření ředitele školy v dotazníku. V České republice navštěvuje 55 % žáků městské školy; ty jsou v mezinárodním srovnání nejvíce zastoupeny v Argentině, Bulharsku, Itálii, Kolumbii, Litvě a Singapuru. Největší procento žáků navštěvujících předměstské školy je v Kuvajtu a ve Švédsku. Žáci venkovských škol jsou procentuálně nejvíce zastoupeni v Moldavsku a v Norsku. Autorky zde poukazují na výsledky dosažené žáky uvedených typů škol v nových a starých členských zemích EU i v anglicky mluvících zemích. Ve všech nových zemích EU (s výjimkou České republiky) se objevil velký rozdíl ve výsledcích žáků venkovských škol (nejhorší výsledky) a škol městských (nejlepší výsledky); výsledky žáků zmíněných dvou typů škol jsou si nejblíže v České republice (žáci městských škol však dosáhli také lepších výsledků), nejrozdílnější jsou v Maďarsku. U výsledků žáků starých členských zemí EU a anglicky mluvících zemí nejsou rozdíly mezi oběma typy škol tak výrazné, případně nastává opačná situace (žáci venkovských škol dosáhli lepších výsledků – např. v Německu a Anglii). Horší výsledky žáků městských škol bývají ve starých zemích EU v mnoha případech zapříčiněny jejich etnickou různorodostí (někteří žáci mohou mít problém s jazykem většinové populace).

Publikace se následně věnuje dalším aspektům, které mohou mít vliv na odlišnost vyučovacího procesu ve městě a na venkově, konkrétně v České republice (2.5.4). Co se složení učitelského sboru týče, v době vydání publikace nemělo 40 % učitelů působících na venkově vysokoškolské vzdělání. Může se však zdát zajímavé, že na venkovských školách byly průměrné výsledky žáků, které vyučují pouze středoškolsky vzdělaní učitelé lepší než těch, jejichž učitelé jsou vysokoškolsky vzdělaní. Další hledisko se týká věku učitelů – zatímco v městských školách je věkové rozložení učitelů celkem rovnoměrné, na venkově jsou silně zastoupeni učitelé nad 50 let. Porovnáme-li venkovské a městské školy z hlediska dostupnosti kulturních a vzdělávacích zařízení, logicky shledáme, že s výjimkou veřejné knihovny a knihkupectví je dosažitelnost takových institucí jako

střední a vysoká škola, muzeum nebo galerie, divadlo nebo koncertní síň výrazně horší na venkově. Nejobtížněji dostupné je divadlo (město 16 %, venkov 52 %) a vysoká škola (město 56 %, venkov 72 %).

Protože sociální postavení rodičů má značný vliv na výsledky žáků, prostřednictvím výpovědí ředitelů a odpovědí rodičů bylo zjišťováno domácí zázemí žáků. Z ekonomicky slabších rodin pochází více venkovských dětí, což koresponduje s jejich průměrnými výsledky (městské školy mají větší procento žáků ze sociálně lépe situovaných rodin a zároveň dosahují lepších výsledků). Autorky dokonce upozorňují, že porovnáme-li výsledky žáků z různých typů škol rozdělených do dvou skupin dle zaměstnání otce (dětí dělníků nebo řemeslníků, dětí odborníků nebo manažerů), rozdíly mezi venkovem a městem zcela vymizí. S výjimkou Švédska jsou ve starých zemích EU rozdíly v rozložení žáků s různým sociálním zázemím ve městě a na venkově mnohem menší než v nových zemích EU (v Německu a Skotsku jsou dokonce odborníci a manažeři více zastoupeni na venkově, dělníci a řemeslníci ve městě).

**Třetí kapitola** publikace pojednává o dalším aspektu čtenářské gramotnosti, který byl ve výzkumu zjišťován formou žákovských dotazníků – **o čtenářském postoji a chování žáků**. Autorky se rozhodly srovnávat výsledky českých žáků nejen s výsledky jejich zahraničních vrstevníků, nýbrž i s výsledky dalších mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti (např. výzkum PISA 2000, zaměřen na patnáctileté žáky). Přes jistou odlišnost výzkumů lze dle autorek na základě výsledků tvrdit, že **žáci 4. ročníků mají ke čtení pozitivnější vztah** (čtou častěji, čtení je víc baví) **než patnáctiletí žáci** (ti čtou oproti čtvrtákům více pouze časopisy). Přesto byl ve výzkumu PISA zájem českých žáků vyhodnocen jako poměrně velký, rozdíl mezi chlapci a dívkami byl však po Finsku největší, ve prospěch dívek. Naopak ve výzkumu PIRLS se Česká republika v porovnání s ostatními zeměmi umístila hůře, velké rozdíly mezi děvčaty a chlapci se však potvrdily.

Oba výzkumy dále prokázaly, že **školní i veřejné knihovny jsou českými žáky využívány méně, než je zahraniční průměr**. Třídní knihovny jsou u nás dle výsledků výzkumu využívány o něco více, avšak v porovnání s ostatními zeměmi jsou velmi špatně vybaveny.

Nyní již podrobněji k rozboru výše zmíněných výsledků PIRLS. Autorky upozorňují na nepřilíř radostnou skutečnost, že zatímco ve všech zemích účastnících se tohoto výzkumu čtení většinu žáků baví (v průměru 60 % žáků baví velmi, 24 % žáků spíše baví), v České republice (která se v tomto ohledu umístila na posledním místě ze všech 35 testovaných



zemí) se objevuje trend opačný – čtení velmi baví jen 45 % českých žáků, 23 % žáků dokonce nebaví. Ve všech zemích také baví čtení více dívky než chlapce; stejně je tomu i v České republice, která v tomto ohledu vykazuje velké rozdíly mezi oběma pohlavími, české dívky se však i přesto v oblíbenosti čtení umístily na posledním místě.

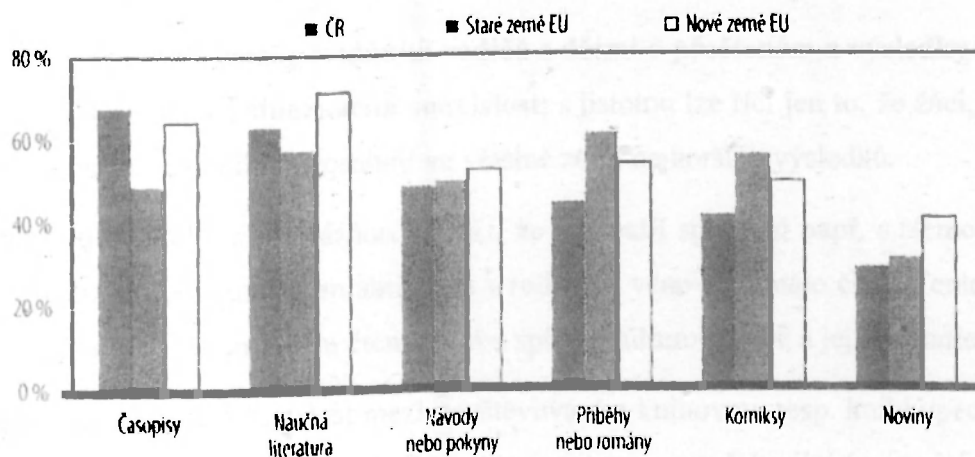
S oblibou čtení samozřejmě souvisí i celkové výsledky žáků (žáci, které čtení baví, dosáhli ve všech zemích lepších výsledků – tím lze alespoň částečně vysvětlit i větší úspěšnost dívek v testu). Autorky dále uvádějí přehledný graf, z něhož je patrné, že s výjimkou skupiny žáků, které čtení vůbec nebaví, jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci se stejnou úrovní obliby čtení jsou v ČR téměř zanedbatelné.

Co se čtení ve volném čase týče, čeští žáci jsou v tomto ohledu v mezinárodním srovnání průměrnými čtenáři (38 % dětí si čte pro radost denně, 71 % týdně, třetina si čte zřídka nebo vůbec); překvapivý může být snad výsledek, že 40 % českých chlapců si nečte téměř vůbec.

Povšimneme-li si dále mezinárodního průměru, zjistíme, že žáci čtou nejvíce příběhy, romány (především staré země EU) a naučnou literaturu, dále návody nebo pokyny, časopisy a komiksy (nové země EU včetně ČR), nejméně oblíbené jsou noviny (viz Příloha 3). 37 % žáků v České republice nečte příběhy nebo romány vůbec (mezinárodní průměr je 19 %), procento žáků, kteří je čtou alespoň jednou týdně je v mezinárodním srovnání jedno z nejnižších. Autorky zde připomínají, že právě čtení příběhů nebo románů (jež čtou spíše dívky než chlapci) však úzce souvisí s rozvojem čtenářských dovedností, pravidelné čtení ostatních druhů textů se prý lepším výsledkem v testu neprojevílo.

### Příloha 3

Podíl žáků, kteří čtou alespoň jednou týdně různé tištěné materiály



Další podkapitola (3.2) je věnována **čtení a čtenářským aktivitám v rodině**; informace o této oblasti byly získávány z rodičovských dotazníků, které byly, kromě USA a Maroka, zadávány ve všech zúčastněných zemích (v ČR je vyplnilo 89 % rodičů). Zjišťovaly se především informace o předčítání knih rodiči před začátkem a po zahájení školní docházky. Ukázalo se, že velmi často rodiče předčítají dětem předškolního věku knihy v Anglii, na Islandu, v Nizozemsku, na Novém Zélandu a ve Skotsku, opačný pól tvoří země jako např. Írán, Kuvajt nebo Turecko. Česká republika je v tomto ohledu na úrovni průměru starých členských zemí EU a na prvním místě ze sedmi zúčastněných nových členských zemí.

**Předčítání knih před vstupem do školy má dle výsledků pozitivní vliv na výsledky žáků**; předškolních dětí, kterým by rodiče vůbec nečetli je naštěstí velmi málo (v ČR pouhá 2 %). Podobný důsledek má i vyprávění příběhů. Opačně je tomu u předčítání ve školním věku (zde kolem čtvrté třídy). Nejenže se neprokázal jeho pozitivní vliv na výsledky žáků v testu, ale naopak ve většině zemí dosahují nejlepších výsledků žáci, kterým rodiče nečtou již vůbec či maximálně jednou měsíčně. Nazíráno z jiného úhlu pohledu, žáci, kteří dosahují dobrých výsledků, již zvládají samostatné čtení, zatímco méně samostatným musí číst stále rodiče. Na závěr této problematiky uvádějí autorky citaci z knihy Z. Matějčka, která upozorňuje na nutnost pokračovat v předčítání i v prvním roce po vstupu dítěte do školy.

Podkapitoly 3.2.2 a 3.2.3 přinášejí další poznatky o problematice hlasitého čtení a povídání si o tom, co žáci čtou. S výjimkou Nizozemska devítileté děti ze všech 35 zemí věnují více času čtení nahlas než naslouchání čtenému rodiči. Výsledky PIRLS navíc ukazují, že **čtení nahlas je spíše podpůrnou aktivitou než podmínkou k rozvoji pokročilejších čtenářských dovedností**.

Může být zajímavé, že **mezi povídáním rodičů s dětmi o přečteném a výsledky žáků v testech nebyla zjištěna jednoznačná souvislost**; s jistotou lze říci jen to, že žáci, kteří si o přečteném nepovídají nikdy, dosahují ve většině zemí nejhorších výsledků.

Závěrem třetí kapitoly je poukázáno na fakt, že ČR patří společně např. s Německem k zemím, v nichž je třem zmíněným aktivitám v rodinách věnováno málo času. Tento fakt však nesouvisí ani tak se samotným čtením, jako spíše s kulturou země a jejími tradicemi.

Výzkum dále zjišťoval souvislost mezi navštěvováním knihovny, resp. knihkupectví, a dosaženými výsledky. Bylo zjištěno, že žáci tyto instituce nenavštěvující (v osmi zemích

se tak děje u více než poloviny žáků) dosahují ve všech zemích horších výsledků než ostatní.

**Školní knihovnu** má v České republice k dispozici **90 % žáků**, v zemích EU a anglicky mluvících zemích (s výjimkou Francie, Kypru, Nizozemska a Německa) ji má k dispozici přes 80% žáků. Nejlépe vybaveny jsou školní knihovny např. ve Slovinsku, kde má 80 % žáků ve své škole k dispozici více než 5 000 knižních a přes 10 časopiseckých titulů. Zatímco v ČR, Řecku, Turecku, na Slovensku a na Kypru zajišťují chod knihovny téměř výhradně učitelé, ve většině zúčastněných zemí vedle nich pracují také knihovníci či dobrovolníci (rodiče). Výskyt knihovníků je většinou přímo úměrný nabízenému počtu knih.

Třídní knihovny má v mezinárodním průměru k dispozici 70 % žáků, průměrně obsahují 80 titulů. Zatímco zejména v anglicky mluvících zemích, Kypru a Francii ji má k dispozici přes 90 % žáků, **v České republice je třídních knihoven pouze 57 %**, jež v průměru disponují pouze 30 tituly (oproti 200 v anglicky mluvících zemích).

Navzdory prokazatelně lepší vybavenosti knihoven školních žáci více využívají knihovny třídní (denně). Alespoň jednou týdně navštěvuje školní knihovnu v mezinárodním průměru 60 % dětí; např. v anglicky mluvících zemích však tvoří tato skupina 80 % žáků, v ČR pouze třetinu. V České republice existují v této oblasti výrazné rozdíly mezi městem a venkovem, kde má třídní knihovnu či čtenářský koutek k dispozici větší procento žáků, které je také častěji využívá. V této souvislosti předkládají autorky názor, že by si problematika školních knihoven se všemi jejími aspekty zasloužila podrobnější zkoumání, protože řada důležitých otázek zůstává stále nezodpovězena.

Přestože ve většině zemí průměrný bodový výsledek žáků roste s počtem knih ve školních knihovnách, v České republice se tato souvislost neprokázala. Dle autorek je tato skutečnost dána tím, že **ve výuce českých žáků nehrají školní knihovny velkou roli**. U třídních knihoven bylo zjištěno, že země, v nichž je žáci využívají více, dosáhly v průměru lepších výsledků.

V publikaci jsou dále uvedeny příklady některých zahraničních projektů, jejichž cílem je posílit vztah žáků ke knihám, k jejich četbě.

Poslední zmíněnou sledovanou hodnotou bylo půjčování knih pro zábavu. V mezinárodním průměru si knihy z tohoto podnětu půjčuje týdně 43 % žáků, jednou či dvakrát za měsíc 32 % žáků. Obecně lze říci, že knihy pro zábavu si žáci půjčují nejčastěji

v zemích, kde jsou zároveň nadprůměrně využívány školní či třídní knihovny pro účely výuky. **Čeští žáci prokázali druhou nejnižší návštěvnost knihoven** (knihy pro zábavu si týdně půjčuje jen 19 % dětí, 43 % žáků nechodí do knihovny nikdy).

**Čtvrtá kapitola** se zabývá již samotnými **způsoby výuky čtení**. Autorky v úvodu připomínají výsledky výzkumu PISA – nejlepších dosáhlo Finsko a skupina anglicky mluvících zemí, Korea, Japonsko a Švédsko; výsledek českých žáků byl nižší než průměr v zemích OECD. Protože však ve zmíněném výzkumu nebyly zadávány dotazníky pro učitele, jediné informace o způsobech výuky čtení dostáváme z výzkumu PIRLS, který pracoval s dotazníky velmi podrobnými. Zjistilo se, že většina zemí, které ve výzkumu PISA dosáhly dobrých výsledků (anglicky mluvící země a Švédsko), používají velmi podobné způsoby výuky čtení. Určitý protipól jim tvoří nové členské země EU a země jižní Evropy, u nichž lze také – kromě poměrně špatných výsledků – shledat některé společné rysy. Způsoby výuky tak byly zkoumány především ve zmíněných 18 zemích (15 zemí EU, USA, Nový Zéland, Kanada).

Učitelé byli především tázáni na realizování určitých aktivit a využívání určitých zdrojů, vyjadřovali se také k četnosti zapojení zmíněného do výuky.

Výsledky (viz Příloha 4) ukázaly, že denně jsou využívány především učebnice (63 % učitelů), částečně pracovní listy (33 %), dětské knihy (23 %) a materiály z jiných předmětů (22 %). S výjimkou učebnic pracuje se zmíněnými materiály řada učitelů spíše jen jednou týdně, časopisy se v průměru využívají jednou za měsíc, počítačový software a materiály z internetu nepoužívají zhruba tři čtvrtiny učitelů. S nejnižším počtem zdrojů a nadprůměrně jediným (učebnicemi) pracují země jižní Evropy, **Česká republika využívá nadprůměrně materiály dva – učebnice a materiály z jiných předmětů**. Dle pořadí využívání zdrojů (viz Příloha 5) lze země rozdělit do dvou základních skupin: první tvoří anglicky mluvící země (s výjimkou Skotska), Nizozemsko, Švédsko a Francie, druhou nové členské země, Itálie, Řecko a Německo. V první jmenované skupině jsou nejvyužívanějšími jiné zdroje (např. dětské knihy, materiály z jiných předmětů) než učebnice, příp. pracovní listy, které jsou užívány podprůměrně. Druhá skupina vykazuje opačné trendy, oproti první navíc upřednostňuje časopisy před softwarem a materiály z internetu. Následuje celkový přehled využívání jednotlivých materiálů konkrétními zeměmi ve formě tabulek, z nichž lze vyčíst jak frekvence užívání jednotlivých zdrojů, tak jejich pořadí v daných zemích, vyznačeno je i případné nadprůměrné využívání určitých zdrojů některou zemí. V České republice se nejčastěji pracuje s učebnicemi (jedná se o

nejčastěji využívaný materiál i v celkovém mezinárodním průměru), materiály z jiných předmětů, pracovní listy (ty jsou v mezinárodním průměru na místě druhém), dětské knihy, časopisy, software a internetové materiály. Autorky upozorňují, že nejčastěji využívané materiály patří zároveň ke zdrojům vzhledem k ostatním zemím nadprůměrně využívaným.



Tabulka 4.1 – Využívání zdrojů jednotlivými zeměmi – počet dní v týdnu

učebnice	počet dní	pracovní listy	počet dní	dětské knihy	počet dní	materiály z jiných předmětů	počet dní	časopisy	počet dní	software	počet dní	internet. materiály	počet dní
Maďarsko	4,94	Maďarsko	4,46	Švédsko	3,44	Švédsko	2,64	Francie	0,76	USA	0,75	Nový Zéland	0,33
Slovensko	4,92	Litva	4,30	Anglie	3,22	Kanada	2,22	Slovensko	0,70	Nový Zéland	0,41	Kanada	0,29
Kypr	4,83	Lotyšsko	3,20	USA	3,18	USA	2,14	USA	0,60	Nizozemsko	0,38	USA	0,23
Lotyšsko	4,80	Slovinsko	2,91	Nový Zéland	2,96	Francie	1,99	Švédsko	0,46	Švédsko	0,27	Anglie	0,21
Řecko	4,78	Německo	2,90	Kanada	2,61	Německo	1,84	Litva	0,43	Anglie	0,25	Švédsko	0,19
Litva	4,73	Skotsko	2,07	Skotsko	2,17	Anglie	1,80	Slovinsko	0,43	Skotsko	0,22	Nizozemsko	0,08
ČR	3,70	USA	2,06	Nizozemsko	1,95	Nový Zéland	1,75	Nový Zéland	0,32	Kanada	0,21	Skotsko	0,08
Skotsko	3,67	Kanada	1,96	Francie	1,31	Slovinsko	1,69	Maďarsko	0,31	Francie	0,14	Kypr	0,07
Itálie	3,66	Itálie	1,79	Lotyšsko	1,21	ČR	1,61	Kypr	0,31	Německo	0,09	Francie	0,06
Slovinsko	3,22	Řecko	1,77	Itálie	1,15	Nizozemsko	1,57	Lotyšsko	0,30	Slovinsko	0,08	Itálie	0,04
USA	3,09	Anglie	1,76	Litva	1,02	Řecko	1,48	Itálie	0,30	Itálie	0,06	Německo	0,03
Německo	2,63	Slovensko	1,64	ČR	0,97	Litva	1,46	Řecko	0,28	Kypr	0,03	Slovinsko	0,03
Anglie	2,58	Francie	1,38	Slovinsko	0,84	Skotsko	1,43	Německo	0,24	ČR	0,03	Maďarsko	0,02
Nový Zéland	2,55	Kypr	1,37	Slovensko	0,81	Maďarsko	1,21	Kanada	0,24	Litva	0,02	Řecko	0,02
Kanada	2,46	ČR	1,34	Německo	0,74	Kypr	1,17	Anglie	0,23	Maďarsko	0,01	ČR	0,01
Francie	1,97	Švédsko	1,34	Maďarsko	0,72	Itálie	1,01	ČR	0,23	Lotyšsko	0,01	Litva	0,01
Švédsko	1,70	Nizozemsko	1,31	Kypr	0,68	Lotyšsko	0,79	Nizozemsko	0,23	Slovensko	0	Lotyšsko	0
Nizozemsko	1,66	Nový Zéland	1,14	Řecko	0,60	Slovensko	0,77	Skotsko	0,13	Řecko	0	Slovensko	0
průměr	3,44	průměr	2,15	průměr	1,64	průměr	1,59	průměr	0,36	průměr	0,16	průměr	0,09

## Příloha 5

### Pořadí využívání jednotlivých zdrojů v 18 zemích

pořadí	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Švédsko	dětské	jiné	učebnice	listy	časopisy	software	internet
USA	dětské	učebnice	jiné	listy	software	časopisy	internet
Kanada	dětské	učebnice	jiné	listy	internet	časopisy	software
Anglie	dětské	učebnice	jiné	listy	software	časopisy	internet
Nový Zéland	dětské	učebnice	jiné	listy	software	internet	časopisy
Nizozemsko	dětské	učebnice	jiné	listy	software	časopisy	internet
Francie	jiné	učebnice	listy	dětské	časopisy	software	internet
Skotsko	učebnice	dětské	listy	jiné	software	časopisy	internet
ČR	učebnice	jiné	listy	dětské	časopisy	software	internet
Itálie	učebnice	listy	dětské	jiné	časopisy	software	internet
Slovensko	učebnice	listy	dětské	jiné	časopisy	software	internet
Řecko	učebnice	listy	jiné	dětské	časopisy	internet	software
Kypr	učebnice	listy	jiné	dětské	časopisy	internet	software
Slovinsko	učebnice	listy	jiné	dětské	časopisy	software	internet
Německo	listy	učebnice	jiné	dětské	časopisy	software	internet
Lotyšsko	učebnice	listy	dětské	jiné	časopisy	software	internet
Litva	učebnice	listy	jiné	dětské	časopisy	software	internet
Maďarsko	učebnice	listy	jiné	dětské	časopisy	internet	software
průměr	učebnice	listy	dětské	jiné	časopisy	software	internet

Uvádějí zjištění, že **každodenní využívání učebnic neovlivňuje pozitivně výsledek žáků**. Dále popisují ještě další rozdělení zemí (viz Příloha 6), a to sice podle četnosti využití dětských knih na dvě skupiny. První skupinu tvoří země, které dětské knihy využívají jako základní materiál (anglicky mluvící země, Nizozemsko a Švédsko), druhá skupina zemí (Česká republika, Francie, Itálie, Kypr, Litva, Lotyšsko, Německo, Maďarsko, Řecko, Slovensko a Slovinsko) je využívají jako materiál doplňkový. Dosažené výsledky nasvědčují tomu, že **žáci, kteří pracují s dětskými knihami při vyučování zřídka, dosahují horších výsledků než ti, kteří s nimi pracují denně či**

alespoň týdně. Zarážející se tak může zdát zjištění, že v České republice 40 % učitelů využívá dětské knihy pouze jednou za měsíc nebo vůbec nikdy.

Příloha 6

Četnost využívání typů textů – počet dní v týdnu

pohádky	počet dní	příběhy	počet dní	delší knihy	počet dní	básně	počet dní	hry	počet dní	literatura faktu	počet dní	návody	počet dní	grafy	počet dní
Slovinsko	1,94	Itálie	2,90	Švédsko	3,18	Nový Zéland	1,11	Nový Zéland	0,48	Itálie	2,07	Švédsko	0,85	USA	1,47
Maďarsko	1,39	Lotyšsko	2,86	USA	2,99	Slovensko	0,96	Slovinsko	0,47	USA	1,57	Slovinsko	0,79	Itálie	0,98
Slovensko	1,27	Švédsko	2,56	Kanada	1,98	Kypr	0,90	Anglie	0,37	Německo	1,52	Nový Zéland	0,61	Kanada	0,94
Litva	1,25	Litva	2,45	Nový Zéland	1,78	Litva	0,89	Litva	0,36	Kypr	1,43	USA	0,50	Kypr	0,88
Kypr	1,13	USA	2,44	Anglie	1,75	Lotyšsko	0,77	ČR	0,29	Maďarsko	1,23	Kanada	0,49	Nový Zéland	0,85
Lotyšsko	1,01	Nový Zéland	2,44	Skotsko	1,63	Maďarsko	0,73	Kypr	0,24	Švédsko	1,14	Anglie	0,47	Řecko	0,62
Itálie	0,83	Maďarsko	2,12	Nizozemsko	1,58	Itálie	0,64	Francie	0,22	Skotsko	1,13	Německo	0,44	Anglie	0,57
Švédsko	0,59	Anglie	2,05	Francie	0,78	Slovinsko	0,62	Lotyšsko	0,20	Kanada	1,06	Maďarsko	0,42	Skotsko	0,55
ČR	0,58	Skotsko	1,82	Litva	0,73	Anglie	0,57	Slovensko	0,18	Nový Zéland	1,02	Skotsko	0,37	Německo	0,53
Nový Zéland	0,53	Kanada	1,72	Lotyšsko	0,67	Francie	0,53	USA	0,18	Litva	0,96	Litva	0,35	Nizozemsko	0,49
Řecko	0,51	Slovensko	1,19	ČR	0,67	USA	0,51	Skotsko	0,14	Nizozemsko	0,90	Nizozemsko	0,35	Lotyšsko	0,45
USA	0,41	Kypr	1,13	Itálie	0,51	Řecko	0,47	Řecko	0,14	Řecko	0,85	Itálie	0,31	Litva	0,42
Anglie	0,40	Slovinsko	1,11	Maďarsko	0,49	Skotsko	0,45	Kanada	0,13	Slovinsko	0,83	ČR	0,29	Slovinsko	0,33
Kanada	0,39	Nizozemsko	1,07	Německo	0,47	ČR	0,42	Německo	0,12	Anglie	0,82	Francie	0,24	Švédsko	0,31
Francie	0,38	Německo	0,93	Slovensko	0,40	Kanada	0,37	Švédsko	0,11	ČR	0,60	Slovensko	0,21	Francie	0,31
Německo	0,30	ČR	0,89	Slovinsko	0,37	Německo	0,37	Itálie	0,10	Francie	0,57	Kypr	0,18	Maďarsko	0,19
Skotsko	0,26	Francie	0,74	Kypr	0,34	Nizozemsko	0,27	Maďarsko	0,07	Slovensko	0,55	Lotyšsko	0,12	ČR	0,13
Nizozemsko	0,22	Řecko	0,72	Řecko	0,16	Švédsko	0,17	Nizozemsko	0,03	Lotyšsko	0,53	Řecko	0,09	Slovensko	0,09
průměr	0,74	průměr	1,73	průměr	1,14	průměr	0,60	průměr	0,21	průměr	1,04	průměr	0,39	průměr	0,56



Autorky se následně podrobněji věnují problematice využívání časopisů, které jsou nejvíce (alespoň týdně) využívány ve Francii (31 %), na Slovensku (40 %) a v USA (45 %), nikdy je nepoužívá 52 % kanadských učitelů, 60 % nizozemských a 72 % skotských.

Jak již bylo zmíněno, **počítačový software a materiály z internetu** patří při výuce čtení k **nejméně využívaným zdrojům** (nejčastěji je užíván v USA, ostatních anglicky mluvících zemích, Nizozemsku a Švédsku). Zajímavé se může jevit zjištění, že přestože řada zemí (např. Švédsko, Skotsko, Nizozemsko, Francie, Německo) má ve srovnání s Českou republikou přibližně stejný či dokonce menší průměrný počet počítačů, které jsou k dispozici žákům 4. ročníků, na školu, jejich využití je oproti naší zemi dvoj- až čtyřnásobné. V České republice tedy využívá software pro výukové účely jen 10 % učitelů; 18 % ředitelů o své škole uvedlo, že nemá žádný počítač, který by mohli žáci 4. ročníku využít pro výukové účely (průměrný počet takových počítačů je 9,2 na jednu školu), dokonce 38 % učitelů uvedlo, že pro jejich třídu dostupné počítače nejsou. Pouze 10 % má počítač přímo ve třídě. ČR také patří k zemím, v nichž je internet navzdory jeho relativně snadné dostupnosti využíván málo.

Druhá třetina čtvrté kapitoly je věnována **typům textů využívaných při výuce čtení**. Učitelé vybírali ze seznamu různých typů textů ty, které žákům při výuce čtení předkládají (resp. jak často). V průměru jsou ve zmíněných zemích nabízené texty využívány v tomto pořadí: příběhy, delší knihy, literatura faktu, pohádky, básně, grafy, návody, hry. Nové členské země se oproti ostatním více věnují čtení pohádek a básní, až na výjimky se méně věnují grafům, návodům a čtení delších knih.

Autorky se dále zaměřují na rozdíly v počtu dní věnovaných třem nejvyužívanějším typům textů (příběhy, delší knihy, literatura faktu) mezi jednotlivými zeměmi. Existují zde velké rozdíly, v České republice je čtení zmíněných typů textů věnováno málo času (např. ve Švédsku se této aktivitě věnuje třikrát více času).

Obecně prý pro všech 35 zúčastněných zemí platí, že **země, které věnují více času čtení příběhů, dosáhly lepších výsledků (a naopak)**. Častější čtení delších knih ve výuce se také pozitivně projevilo na výsledcích určitých zemí.

Autorky uvádějí tabulku, v níž je zachyceno pořadí využívání jednotlivých typů textů v 18 sledovaných zemích (viz Příloha 7). Podrobněji se dále zaměřují na příběhy (jako na nejvíce využívaný typ textu ve všech zemích), na delší knihy a pohádky (v jejichž užívání se naopak projevily největší rozdíly). Příběhy používá denně téměř čtvrtina učitelů, týdně

polovina, 3 % učitelů je nepoužívají vůbec; ve všech zemích je jejich četba na prvním nebo druhém místě. S výjimkou Lotyšska se země využívající příběhy více (Anglie, Itálie, Litva, Nový Zéland, Skotsko, Švédsko a USA) umístily lépe na škále čtení pro účely literární než informační.

**Příloha 7**

Pořadí využívání jednotlivých typů textů v 18 zemích

pořadí	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
USA	delší k.	příběhy	1. fakt	grafy	básně	návody	pohádky	hry
Švédsko	delší k.	příběhy	1. fakt	návody	pohádky	grafy	básně	hry
Kanada	delší k.	příběhy	1. fakt	grafy	návody	pohádky	básně	hry
Nizozemsko	delší k.	příběhy	1. fakt	grafy	návody	básně	pohádky	hry
Anglie	příběhy	delší k.	1. fakt	grafy	básně	návody	pohádky	hry
Skotsko	příběhy	delší k.	1. fakt	grafy	básně	návody	pohádky	hry
Nový Zéland	příběhy	delší k.	básně	1. fakt	grafy	návody	pohádky	hry
Itálie	příběhy	1. fakt	grafy	pohádky	básně	delší k.	návody	hry
Francie	delší k.	příběhy	1. fakt	básně	pohádky	grafy	návody	hry
ČR	příběhy	delší k.	1. fakt	pohádky	básně	návody	hry	grafy
Řecko	1. fakt	příběhy	grafy	pohádky	básně	delší k.	hry	návody
Německo	1. fakt	příběhy	grafy	delší k.	návody	básně	pohádky	hry
Maďarsko	příběhy	pohádky	1. fakt	básně	delší k.	návody	grafy	hry
Lotyšsko	příběhy	pohádky	básně	delší k.	1. fakt	grafy	hry	návody
Litva	příběhy	pohádky	1. fakt	básně	delší k.	grafy	hry	návody
Slovensko	pohádky	příběhy	1. fakt	návody	básně	hry	delší k.	grafy
Slovensko	pohádky	příběhy	básně	1. fakt	delší k.	návody	hry	grafy
Kypr	1. fakt	příběhy	pohádky	básně	grafy	delší k.	hry	návody
průměr	příběhy	delší k.	1. fakt	pohádky	básně	grafy	návody	hry

Z hlediska četnosti čtení delších knih lze země rozdělit do dvou skupin: ty, které je využívají denně a týdně (Švédsko, Nizozemsko a anglicky mluvící země) a ostatní, které je používají týdně, resp. měsíčně. Ačkoli je v ČR do výuky čtení delších knih zařazováno v průměru celkem často, 16 % učitelů (jejichž žáci také dosahují nejhorších výsledků) tak nečiní nikdy. S výjimkou ČR jsou pohádky v nových členských zemích a v Itálii nadprůměrně užívány (v porovnání s delšími knihami častěji), ke zlepšení testových výsledků však v důsledku jejich častého čtení nedochází.

Zkoumány byly také **druhy aktivit po čtení a jejich četnost** (viz Příloha 8). Z nabízených možností vyšly jako v průměru nejpoužívanější v uvedeném pořadí tyto: odpovídání ústně na otázky, odpovídání do pracovních sešitů, povídání si o přečteném textu, psaní, kreslení, psaní testu, zdramatizování textu, skupinová práce. Země se vzájemně neliší ani tak pořadím aktivit jako spíše jejich časovou dotací.

Četnost činností práce s textem po jeho přečtení – počet dní v týdnu

pracovní sešit	počet dní	psát	počet dní	odpovídat na otázky	počet dní	povídat si	počet dní	kreslit	počet dní	zahrát	počet dní	skupinová práce	počet dní	test	počet dní
Maďarsko	4,06	USA	2,02	Slovensko	4,58	Německo	3,38	Itálie	1,17	Kypr	1,05	Kypr	1,01	Itálie	1,06
Litva	3,19	Kypr	1,6	Litva	4,44	Litva	2,92	Slovinsko	1,05	Slovinsko	0,52	Maďarsko	0,35	USA	0,70
Slovensko	2,83	Maďarsko	1,57	Lotyšsko	4,30	Kypr	2,71	Slovensko	1,00	Lotyšsko	0,49	USA	0,30	Nizozemsko	0,56
Itálie	2,37	Nový Zéland	1,52	Řecko	4,22	ČR	2,32	Lotyšsko	0,95	Řecko	0,48	ČR	0,28	Francie	0,46
USA	2,05	Slovinsko	1,47	Maďarsko	4,19	USA	2,17	ČR	0,84	Maďarsko	0,43	Nový Zéland	0,28	Řecko	0,40
Slovinsko	1,98	Řecko	1,32	Kypr	4,06	Itálie	2,14	Nový Zéland	0,77	ČR	0,40	Litva	0,27	Slovinsko	0,38
Kypr	1,88	Slovensko	1,30	ČR	3,69	Řecko	2,03	Maďarsko	0,73	Litva	0,39	Řecko	0,26	Lotyšsko	0,38
Lotyšsko	1,80	Anglie	1,29	Anglie	3,55	Nový Zéland	1,91	USA	0,65	Slovensko	0,35	Francie	0,25	Kanada	0,33
Řecko	1,69	Litva	1,24	USA	3,44	Slovensko	1,88	Kypr	0,61	Nový Zéland	0,32	Německo	0,25	ČR	0,32
Nový Zéland	1,65	Itálie	1,23	Německo	3,37	Anglie	1,79	Litva	0,57	Itálie	0,22	Slovinsko	0,23	Kypr	0,31
Skotsko	1,62	Lotyšsko	1,23	Itálie	3,29	Slovinsko	1,67	Řecko	0,54	Anglie	0,20	Kanada	0,22	Litva	0,29
Nizozemsko	1,57	Kanada	1,23	Slovinsko	2,99	Lotyšsko	1,44	Kanada	0,44	Kanada	0,17	Švédsko	0,20	Maďarsko	0,28
Kanada	1,50	Skotsko	1,03	Skotsko	2,82	Nizozemsko	1,41	Švédsko	0,43	Francie	0,15	Lotyšsko	0,18	Slovensko	0,25
Francie	1,29	Švédsko	1,02	Nový Zéland	2,39	Maďarsko	1,28	Skotsko	0,39	Švédsko	0,13	Itálie	0,18	Švédsko	0,21
Německo	1,27	Německo	0,75	Kanada	2,20	Kanada	1,13	Německo	0,38	Nizozemsko	0,12	Slovensko	0,17	Německo	0,16
Anglie	1,21	Nizozemsko	0,60	Francie	2,14	Skotsko	1,06	Anglie	0,38	USA	0,11	Anglie	0,14	Anglie	0,16
Švédsko	0,95	Francie	0,33	Nizozemsko	1,61	Švédsko	0,88	Nizozemsko	0,31	Skotsko	0,07	Skotsko	0,11	Skotsko	0,13
ČR	N	ČR	N	Švédsko	1,25	Francie	0,76	Francie	0,20	Německo	0,07	Nizozemsko	0,06	Nový Zéland	0,09
průměr	1,94	průměr	1,22	průměr	3,25	průměr	1,83	průměr	0,63	průměr	0,32	průměr	0,26	průměr	0,36

Udaje za Českou republiku pro činnosti psaní odpovědí do pracovních sešitů a psaní do sešitů nejsou k dispozici.

Učitelé byli ve výzkumu dále tázáni na aktivity, jichž při výuce čtení využívají (viz Příloha 9). Dle upřednostňovaných činností bylo možné rozdělit země do tří skupin. Nové členské země EU, Itálie a Řecko upřednostňují pomoc žákům porozumět novým slovům v textu, jejich systematické učení a čtení žáků nahlas; anglicky mluvící země, Švédsko a Francie zdůrazňují spíše tiché čtení, čtení učitele nahlas a čtení knih dle žákova výběru; Německo a Nizozemsko využívají metody ve stejném pořadí jako země předchozí skupiny, avšak méně často.

Autorky se dále věnují srovnání ČR s ostatními zeměmi EU. Výzkum ukázal, že z deseti dotazníkem nabídnutých metod využívá denně přes polovinu českých učitelů pouze dvě metody (v nových zemích EU využívají učitelé čtyři, ve starých zemích EU tři metody). Alespoň 30 % učitelů využívá denně ve starých zemích sedm, v nových šest a v ČR pouze pět metod.

Jak ukazují výsledky, **velmi frekventovanou činností je v České republice čtení nahlas** (77 % učitelů čte s žáky nahlas denně, 21 % týdně), **čtenářskou gramotnost žáků** však dle všeho **neovlivňuje**. Obdobnou situaci nalezneme i v ostatních nových členských zemích EU. Ve starých členských zemích je na hlasité čtení kladen důraz menší a ve výzkumu dokonce dosáhli lepších výsledků žáci, kteří čtou ve škole nahlas spíše výjimečně, tzn. měsíčně nebo nikdy (výpovědi učitelů však do určité míry tuto zdánlivě paradoxní situaci objasňují tím, že s lepšími žáky již není třeba tuto činnost vykonávat). Čeští učitelé však přistupují v tomto ohledu k žákům nediferencovaně; čtení nahlas vyžadují více mladší než starší z nich.

Ve starých členských zemích je tak **druhou nejčastěji vykonávanou činností tiché čtení** (denně je realizuje 61 % učitelů oproti 43 % českých učitelů), nejvíce se této činnosti věnují v anglicky mluvících zemích (74 % učitelů). V porovnání se všemi 35 zeměmi dosahují tamější žáci lepších výsledků. Česká republika věnuje 1,5krát více času čtení nahlas než tichému čtení, čímž tvoří protipól Novému Zélandu, kde se věnuje více než čtyřnásobek času hlasitému čtení než čtení potichu. Autorky upozorňují, že možná právě **časová náročnost hlasitého čtení minimalizuje ostatní možnosti práce s textem**.

Další aktivitou, která je typická pro staré členské země, je čtení knih dle vlastního výběru. Zatímco třetina učitelů těchto zemí se zmíněné činnosti věnuje denně (další třetina alespoň týdně), v České republice tak činí každý den pouze 12 % učitelů, týdně 13 %. Tento výsledek je i ve srovnání s novými členskými zeměmi podprůměrný. Autorky

zdůrazňují, že čtení knih dle vlastního výběru navíc vykazuje souvislost s výsledky žáků v testu.

## Příloha 9

číslo čtení	počet dní	základní nahlas	počet dní	čtení ve skupinách	počet dní	čtení potichu	počet dní	potichu/nahlas	počet dní	vlastní výběr	počet dní	čtenářské strategie	počet dní	děkováni	počet dní	systematicky nová slova	počet dní	pomoc při čtení	počet dní
USA	4,2	Litva	4,37	Slovensko	2,29	Nový Zéland	4,66	Lotsyško	3,55	USA	4,76	Lotsyško	1,98	Itálie	2,51	Litva	4,68	Řecko	4,94
Nový Zéland	4,08	Slovensko	4,07	Nový Zéland	1,90	Slovensko	4,13	Itálie	3,48	Nový Zéland	4,24	USA	1,89	Nový Zéland	2,28	Slovensko	3,66	Litva	4,92
Anglie	3,96	ČR	4,06	Anglie	1,64	Francie	4,09	Německo	3,33	Svédsko	3,74	Itálie	1,67	Slovensko	1,96	Lotsyško	3,64	Slovensko	4,64
Řecko	3,46	Řecko	4,00	USA	1,51	Anglie	4,01	USA	3,09	Anglie	3,58	Kypr	1,47	USA	1,95	Itálie	3,12	Moldávie	4,53
Kanada	3,57	Lotsyško	3,97	Řecko	1,13	Lotsyško	3,90	Slovensko	2,99	Kanada	3,38	Nový Zéland	1,41	Anglie	1,77	Řecko	2,92	ČR	1,18
Kypr	3,48	Francie	3,76	Kanada	1,00	USA	3,84	Slovensko	2,60	Slovensko	3,04	Anglie	1,30	Moldávie	1,72	Kypr	2,94	Lotsyško	4,14
Itálie	3,42	Itálie	3,50	Litva	0,93	Lotsyško	3,81	Německo	2,50	Německo	2,71	Litva	1,24	Slovensko	1,70	Slovensko	2,12	Slovensko	4,12
Slovensko	3,17	Kypr	3,44	Lotsyško	0,93	Maďarsko	3,61	Slovensko	2,25	Francie	2,09	ČR	1,20	Kanada	1,34	Itálie	2,16	Kypr	3,99
Slovensko	2,99	Maďarsko	3,14	Kypr	0,83	Německo	3,47	Maďarsko	2,08	Slovensko	1,30	Kanada	1,02	Řecko	1,21	France	2,15	Itálie	3,95
Slovensko	2,93	Německo	2,94	Slovensko	0,79	Slovensko	3,46	Litva	1,93	Lotsyško	1,17	Slovensko	0,96	Lotsyško	1,09	USA	2,19	France	3,54
Slovensko	2,93	USA	2,80	Německo	0,77	Slovensko	3,32	Litva	1,90	Kypr	0,91	Řecko	0,96	Kypr	1,08	Kanada	2,14	USA	3,45
France	2,83	Anglie	2,45	Německo	0,74	Litva	3,25	Nový Zéland	1,80	Maďarsko	0,87	Slovensko	0,91	Německo	0,95	Německo	2,10	Kanada	3,27
Německo	2,79	Německo	2,45	Slovensko	0,6	Kypr	3,14	Anglie	1,80	ČR	0,86	Maďarsko	0,91	Slovensko	0,86	ČR	1,12	Lotsyško	3,24
Litva	2,78	Kanada	2,40	Slovensko	0,64	Řecko	2,80	Svédsko	1,52	Litva	0,76	Německo	0,80	Německo	0,54	Anglie	1,95	Německo	3,19
ČR	2,15	Slovensko	2,30	ČR	0,57	Německo	2,73	Slovensko	1,28	Slovensko	0,75	Slovensko	0,57	France	0,51	Slovensko	1,15	Anglie	3,13
Maďarsko	2,07	Slovensko	1,17	Lotsyško	0,51	Slovensko	2,66	France	1,27	Itálie	0,65	France	0,46	ČR	0,34	Nový Zéland	1,16	Slovensko	3,12
Lotsyško	2,02	Nový Zéland	1,07	Itálie	0,45	ČR	2,62	Kypr	0,86	Německo	0,52	Německo	0,42	Svédsko	0,27	Svédsko	1,12	Nizozemsko	3,07
Německo	1,30	Slovensko	1,05	France	0,22	Itálie	2,55	Řecko	0,54	Řecko	0,39	Svédsko	0,31	Litva	N	Německo	1,14	Lotsyško	2,92
průměr	3,02	průměr	2,94	průměr	0,98	průměr	3,45	průměr	2,15	průměr	1,96	průměr	1,08	průměr	1,30	průměr	2,44	průměr	3,80



Dále se učitelé vyjadřovali k problematice **rozvíjení čtenářských dovedností napomáhajících porozumění čtenému textu** (např. dovednost určit hlavní myšlenku; vysvětlit nebo doložit porozumění toho, co přečetli; srovnat to, co přečetli, s vlastní zkušeností či jinými texty; předvídat, co se stane v dalších částech textu, který přečetli; učinit zobecnění a závěr založený na tom, co přečetli; popsat styl nebo strukturu textu, který přečetli). Právě tyto dovednosti, jež tvoří prvky dvou dílčích škál pro procesy porozumění, žáci prokazovali v testu. Mimo jiné se ukázalo, že země, které na škále pro interpretaci, integraci a hodnocení dosáhly horších výsledků než na škále pro získávání informací a vyvozování přímých závěrů, se nácviku dovedností věnují celkově méně než ostatní země. Autorky však upozorňují, že přestože konkrétně Švédsko a Nizozemsko věnují nácviku zmíněných činností nejméně času (a dosáhli tak horších výsledků na škále pro interpretaci, integraci a hodnocení), v mezinárodním průměru si udrželi čelní postavení na obou škálách (Švédsko bylo v obou případech první, Nizozemsko druhé a třetí). Uveden je dále přehledný graf, který zachycuje bodový rozdíl jednotlivých zemí mezi výsledky na obou škálách. Největšího rozdílu ve prospěch škály pro získávání informací a vyvozování přímých závěrů dosáhlo Slovensko, Německo a Česká republika; tyto země se také věnují nejvíce nácviku dovedností jí odpovídajícím.

Následující podkapitola (4.6) je věnována **způsobům práce s výukovými materiály**. Učitelé v dotazníku vybírali jednu ze čtyř možností („pro žáky s různou úrovní čtení používám stejné materiály, ale nechám je pracovat různým tempem; pro žáky s různou úrovní čtení používám různé materiály; pro všechny žáky používám stejné materiály bez ohledu na úroveň čtení a nechám je pracovat stejným tempem; pro všechny žáky používám stejné materiály, protože všichni žáci jsou stejní“ – 4.6; s. 71). Výsledky ukázaly, že největší rozdíl je mezi novými členskými zeměmi EU (pro všechny žáky jsou užívány stejné materiály) a anglicky mluvícími zeměmi (pro žáky s rozdílnou úrovní čtení jsou používány materiály různé), ve starých členských zemích se oba přístupy mísí.

Podkapitola 4.7 se věnuje **domácím úkolům ze čtení**. 82 % žáků ze všech 35 zúčastněných zemí dostává dle svých slov domácí úkol ze čtení 1–2krát týdně, zbývající žáci jej dostávají méně často nebo vůbec. Přestože v nových členských zemích dostávají žáci úkoly tohoto typu častěji než žáci starých členských zemí, Česká republika tvoří určitou výjimku (téměř 40 % žáků totiž dostává domácí úkoly ze čtení méně často než jednou týdně, či je nedostávají vůbec). Autorky zde upozorňují na skutečnost, že přestože nizozemští žáci dostávají ve srovnání s ostatními úkoly ze čtení nejméně často

(55 % z nich jej dostává méně často než jednou týdně, popř. vůbec), v testu dosáhli výborných výsledků (umístili se na druhém místě). Přestože ani v ČR domácí úkoly s výsledky testu nesouvisejí, obecně lze vyvodit závěr, že žáci, kteří dostávají domácí úkoly, častěji dosáhli do určitého bodu lepších výsledků. Propad výsledků zjištěný u žáků, kteří dostávají úkoly ze čtení denně autorky vysvětlují možností, že se jedná o žáky nejslabší.

Žáci i učitelé odpovídali ještě na další otázku týkající se domácích úkolů, sice na jejich délku. Učitelé dle vlastních slov nejčastěji zadávají úkoly, jejichž zpracování trvá maximálně 30 minut, v řadě zemí zadává poměrně velké procento učitelů úkoly trvající 31–60 minut. Delší úkoly jsou v zemích EU s výjimkou Řecka a Maďarska ojedinělé. Odpovědi žáků to víceméně potvrdily. Ukázalo se, že žáci, kteří tráví nad úkoly ze čtení více než hodinu denně, dosáhli společně s žáky, kteří nedostávají úkol nikdy, v testu nejslabších výsledků. Výjimku tvoří žáci Slovinska, České republiky a Nizozemska, kde nejlepších výsledků dosáhli žáci nedostávající žádné úkoly ze čtení.

Poslední, **pátá kapitola** publikace se zabývá **srovnáním výzkumů PISA 2000 a PIRLS 2001**. Autorky připomínají, že přestože se oba výzkumy zabývaly čtenářskou gramotností, nelze provést přímé porovnání jejich výsledků na základě dosažených bodů (PISA a PIRLS se lišily jak ve vymezení testované populace žáků, tak v zastoupení testovaných zemí a podobě testových úloh.) Na základě relativního postavení jednotlivých zemí vůči celkovému průměru je však do určité míry možné výsledky obou výzkumů porovnat.

**Česká republika dosáhla ve srovnání s dalšími 18 zeměmi, jež se také účastnily obou výzkumů, průměrných výsledků** (viz Příloha 10). Ostatní země rozdělují autorky do čtyř skupin. První skupinu tvoří země, které dosáhly relativně lepších výsledků ve výzkumu PIRLS, tzn. výsledky jejich žáků se ve vyšších ročnících vůči ostatním zemím zhoršují; kromě postkomunistických zemí (Bulharsko, Lotyšsko, Rusko, Maďarsko) sem patří Německo, Itálie a USA. Druhá skupina (některé skandinávské země – Norsko, Island – Francie, Hongkong, Nový Zéland) vykazuje trend opačný – relativně lepších výsledků dosahuje ve výzkumu PISA. Státy třetí skupiny (Kanada, Velká Británie, Švédsko) dosahují nadprůměrných výsledků v obou výzkumech. Řecko a Izrael tvořící skupinu čtvrtou dosáhly v obou výzkumech výsledků podprůměrných.

### Příloha 10

#### Porovnání průměrných výsledků zemí, které se účastnily výzkumů PISA a PIRLS

ZEMĚ	PISA	PIRLS
Kanada	▲	▲
Nový Zéland	▲	⊙
Hongkong <sup>1</sup>	▲	⊙
Velká Británie <sup>2</sup>	▲	▲
Švédsko	▲	▲
Island	▲	▼
Francie	▲	▼
Norsko	▲	▼
USA	⊙	▲
Česká republika	⊙	⊙
Itálie	⊙	▲
Německo	▼	▲
Maďarsko	▼	▲
Řecko	▼	▼
Rusko <sup>1</sup>	▼	⊙
Izrael <sup>1</sup>	▼	▼
Lotyšsko <sup>1</sup>	▼	▲
Bulharsko <sup>1</sup>	▼	▲

▲ Průměrný výsledek země je statisticky významně lepší než průměr zemí

▼ Průměrný výsledek země je statisticky významně horší než průměr zemí

⊙ Průměrný výsledek země se statisticky významně neliší od průměru zemí

<sup>1</sup> Země není členem OECD

<sup>2</sup> Pro výzkum PIRLS byl výsledek Velké Británie spočítán jako vážený průměr Anglie a Skotska

Srovnáme-li pouze země OECD (viz Příloha 11), zůstane rozvrstvení skupin stejné, Česká republika se však zařadí do první skupiny (výsledky žáků se s rostoucím věkem relativně zhoršují).

### Příloha 11

#### Porovnání průměrných výsledků zemí OECD, které se účastnily výzkumů PISA a PIRLS

ZEMĚ	PISA	PIRLS
Kanada	▲	▲
Nový Zéland	▲	⊙
Velká Británie <sup>1</sup>	▲	▲
Švédsko	▲	▲
Island	▲	▼
Francie	⊙	▼
Norsko	⊙	▼
USA	⊙	▲
Česká republika	▼	⊙
Itálie	▼	▲
Německo	▼	▲
Maďarsko	▼	▲
Řecko	▼	▼

▲ Průměrný výsledek země je statisticky významně lepší než průměr zemí

▼ Průměrný výsledek země je statisticky významně horší než průměr zemí

⊙ Průměrný výsledek země se statisticky významně neliší od průměru zemí

<sup>1</sup> Pro výzkum PIRLS byl průměrný výsledek Velké Británie spočítán jako vážený průměr Anglie a Skotska



Autorky dále zmiňují výzkum TIMSS 1995, v němž byly také porovnávány výsledky žáků různých věkových kategorií – testoval znalosti žáků z matematiky a přírodních věd na primární úrovni, před koncem povinné školní docházky a na konci střední školy. Česká republika i zde patřila mezi země, jejichž výsledky se s rostoucím věkem žáků zhoršovaly, zařazení ostatních zemí také korespondovalo s rozdělením dle pozdějších výsledků ve výzkumech PIRLS a PISA.

Autorky upozorňují, že zatímco ve výzkumu PISA byly za základ pro škálování vybrány čtenářské dovednosti (postupy), v PIRLS se jednalo o čtenářské záměry (další škály byly dopočítány později). Ve výzkumu **PISA** dosáhli **čeští žáci nejlepších výsledků v oblasti interpretace textu, nejhorších v oblasti posuzování textu**; v oblasti získávání informací dosáhli ve srovnání s ostatními žáky průměrného výsledku, v porovnání s dvěma zmíněnými škálami byl tento výsledek nejhorší. Ve výzkumu **PIRLS** měla **ČR lepší výsledky na škále získávání informací a vyvozování přímých závěrů**, a to jak v porovnání s ostatními zeměmi, tak vzhledem k ostatním škálám (interpretace, integrace a hodnocení). Oproti výzkumu PISA se zde totiž jednalo o získávání informací na základní úrovni, tzn. úkolem žáků bylo vyhledávat jednoduché, v textu často explicitně uvedené informace. **Nedostatky českých žáků v oblasti posuzování a hodnocení textu prokázaly shodně oba výzkumy.**

Autorky dále uvádějí tři přílohy (Koncepce výzkumů PISA a PIRLS, vzorová úloha výzkumu PIRLS, vzorová úloha výzkumu PISA).

Následuje ukázka uvolněné vzorové úlohy PIRLS (Příloha 12).

## VZOROVÁ ÚLOHA Z VÝZKUMU PIRLS



### Myši vzhůru nohama

podle Roalda Dahla



**B**yl jednou jeden starý pán, kterému bylo 87 let a jmenoval se Labon. Celý svůj život to byl klidný a mírumilovný člověk. Byl velmi chudý, ale velmi šťastný.

Když Labon zjistil, že má v domě myši, nejdřív ho to nijak neznepokojovalo. Ale myši se množily a začaly ho trápit. Množily se víc a víc, až nadešel čas, kdy už to nemohl snést.

„To už je moc,“ řekl. „To už zachází daleko.“ Došoural se po cestě do obchodu, kde koupil několik myších pastiček, kousek sýra a lepidlo.

Když přišel domů, nanесl lepidlo na spodní stranu pastiček a přilepil je na strop. Pak je nalíčil – dal do nich sýr a nastavil je tak, aby se zaklaply, až myš bude chtít sýr ochutnat.

Když myši tu noc vylezly z děr a uviděly pastičky na stropě, jen se tomu smály. Chodily po podlaze, poštuchovaly se, ukazovaly předními packami nahoru a řvaly smíchy. Bylo to přece tak hloupé, pastičky na stropě.

Druhý den ráno přišel Labon dolů a viděl, že se ani jedna myš do pastičky nechytla. Jen se pousmál a nic neřekl.

Vzal židli, nanесl lepidlo na spodní strany nohou a přilepil ji vzhůru nohama ke stropu vedle pastiček. To samé udělal se stolem, televizorém a lampou. Vzal prostě všechno, co bylo na podlaze, a přilepil to vzhůru nohama ke stropu. Dokonce tam přilepil i kobereček.

Když další noc myši vylezly ze svých děr, ještě vtipkovaly a smály se tomu, co viděly noc předtím. Teď však, když se podívaly na strop, najednou se přestaly smát.

„Pane na nebi!“ křičela jedna. „Podívejte se nahoru! Vždyť tam je podlaha!“

„Pane na nebesích!“ křičela druhá. „My určitě stojíme na stropě!“

„Začíná se mi trochu točit hlava,“ řekla další.



„Všechna krev mi proudí do hlavy,“ řekla další.

„To je hrozné!“ řekla jedna stará myš s dlouhými vousky. „To je opravdu hrozné! Musíme s tím něco udělat!“

„Omdlím, jestli budu muset dál stát na hlavě!“ křičela jedna mladá myška.

„Já taky!“

„Nevydržím to!“

„Zachraňte nás někdo, udělejte někdo něco, rychle!“

Panikařily víc a víc. „Vím, co uděláme,“ řekla stará myš. „Postavíme se na hlavy, pak budeme stát normálně.“

Všechny myši se postavily poslušně na hlavu a postupně, jedna po druhé, omdlévaly z toho, jak se jim krev hnala do mozku.

Když druhý den ráno přišel Labon dolů, podlaha byla plná myši. Stařec je rychle posbíral a hodil do koše.

Z příběhu plyne následující ponaučení: kdykoli se vám bude zdát, že svět je vzhůru nohama, vy zůstaňte vždy pevně na zemi.



## Otázky      Myši vzhůru nohama

1. Proč se chtěl Labon zbavit myši?

- A Vždycky nenáviděl myši.
- B Měl jich tam mnoho.
- C Smály se moc nahlas.
- D Snědly mu všechny sýr.

<b>Proces (dovednost)</b>	<i>vyvozování přímých závěrů</i>
<b>Čtenářský záměr</b>	<i>čtení pro literární zkušenost</i>
<b>Otázka</b>	<i>výběr odpovědi</i>

2. Kam dal Labon pastičky?

- A do koše
- B vedle myších děr
- C pod židle
- D na strop

<b>Proces (dovednost)</b>	<i>získávání explicitně uvedených informací</i>
<b>Čtenářský záměr</b>	<i>čtení pro literární zkušenost</i>
<b>Otázka</b>	<i>výběr odpovědi</i>

3. Proč se myši poštuchovaly a ukazovaly packami nahoru, když vylezly první noc ze svých děr?

- A Viděly židli na stropě.
- B Myslely si, že Labon udělal něco hloupého.
- C Chtěly sýr v pastičkách.
- D Bály se toho, co viděly.

<b>Proces (dovednost)</b>	<i>vyvozování přímých závěrů</i>
<b>Čtenářský záměr</b>	<i>čtení pro literární zkušenost</i>
<b>Otázka</b>	<i>výběr odpovědi</i>

4. Proc se Labon usmál, když viděl, že v pastičce není žádná myš?

Proces (dovednost)	<i>interpretace a integrace myšlenek a informací</i>
Čtenářský záměr	<i>čtení pro literární zkušenost</i>
Otázka	<i>otevřená s tvorbou odpovědi</i>

5. Co udělal Labon poté, co přilepil židli ke stropu?

- A Usmál se a nic neřekl.
- B Koupil několik pastiček na myši.
- C Přilepil všechno ke stropu.
- D Dal myším trochu sýra.

Proces (dovednost)	<i>získávání explicitně uvedených informací</i>
Čtenářský záměr	<i>čtení pro literární zkušenost</i>
Otázka	<i>výběr odpovědi</i>

6. Kde si myslely myši, že stojí druhou noc? Co se rozhodly dělat?

Proces (dovednost)	<i>interpretace a integrace myšlenek a informací</i>
Čtenářský záměr	<i>čtení pro literární zkušenost</i>
Otázka	<i>otevřená s tvorbou odpovědi</i>

7. Najdi a opiš jednu z vět, které popisují paniku myši během druhé noci.

Proces (dovednost)	<i>vyvozování přímých závěrů</i>
Čtenářský záměr	<i>čtení pro literární zkušenost</i>
Otázka	<i>otevřená s tvorbou odpovědi</i>

8. Jakým způsobem se čtenáři v příběhu dozvídají, co si myši myslely o dění kolem sebe?

- A vyprávěním toho, co si Labon o myších myslí
- B popisem místa, kde myši bydlely
- C vyprávěním toho, co si myši mezi sebou říkaly
- D popisem toho, jak myši vypadaly

Proces (dovednost)	<i>zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu</i>
Čtenářský záměr	<i>čtení pro literární zkušenost</i>
Otázka	<i>výběr odpovědi</i>

9. Proč byla podlaha pokryta myšmi, když Labon poslední ráno sešel dolů?

- A Myši musely stát na hlavě moc dlouho.
- B Labon dal myším moc sýra.
- C Myši spadly ze stropu.
- D Labon nanesl lepidlo na podlahu.

Proces (dovednost)	<i>vyvozování přímých závěrů</i>
Čtenářský záměr	<i>čtení pro literární zkušenost</i>
Otázka	<i>výběr odpovědi</i>

10. Kam dal Labon myši, když je posbíral z podlahy?

*100*

---



---

Proces (dovednost)	<i>získávání explicitně uvedených informací</i>
Čtenářský záměr	<i>čtení pro literární zkušenost</i>
Otázka	<i>otevřená s tvorbou odpovědi</i>

11. Myslíš, že se myši daly lehce napálit? Uveď jeden důvod proč ano, nebo proč ne.

*100*

---



---

Proces (dovednost)	<i>interpretace a integrace myšlenek a informací</i>
Čtenářský záměr	<i>čtení pro literární zkušenost</i>
Otázka	<i>otevřená s tvorbou odpovědi</i>



12. Z toho, co Labon dělá, ses dozvěděl(a), jaký je. Popiš, jaký je, a uveď dva příklady toho, co dělá, které to dokresluji.

<b>Proces (dovednost)</b>	<i>interpretace a integrace myšlenek a informací</i>
<b>Čtenářský záměr</b>	<i>čtení pro literární zkušenost</i>
<b>Otázka</b>	<i>otevřená s tvorbou odpovědi</i>

13. Která slova nejlépe popisují tento příběh?

- A vážný a strašidelný
- B strašidelný a vzrušující
- C legrační a důmyslný
- D napínavý a tajemný

<b>Proces (dovednost)</b>	<i>zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu</i>
<b>Čtenářský záměr</b>	<i>čtení pro literární zkušenost</i>
<b>Otázka</b>	<i>výběr odpovědi</i>

14. Zamysli se nad chováním Labona a myši. Vysvětli, proč je příběh tak neuvěřitelný.

<b>Proces (dovednost)</b>	<i>zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu</i>
<b>Čtenářský záměr</b>	<i>čtení pro literární zkušenost</i>
<b>Otázka</b>	<i>výběr odpovědi</i>

### 3.4.2. PIRLS 2006

Jak již bylo řečeno, Česká republika se výzkumu PIRLS 2006, jenž proběhl ve 40 zemích (26 z nich na výzkumu participovalo již v roce 2001), neúčastnila. Proto se zde namísto uvádění podrobnějších výsledků zaměřím především na postižení a možné vysvětlení tendencí vývoje v oblasti čtenářské gramotnosti u států, jejichž žáci alespoň v jednom z ročníků výzkumu zaujali dle výsledků testů přední pozice. Po obecnějším shrnutí následuje přehled současné situace vzdělávacích systémů vybraných zemí (podkapitola 3.4.3). Závěrem je nalezení některých společných rysů výuky, které by mohly být inspirující (přínosné) pro rozvoj čtenářské gramotnosti na českých školách (tamtéž).

Nejúspěšnějšími zeměmi ve výzkumu PIRLS 2006 byly Rusko, Hongkong a Singapur. Nadprůměrných výsledků dále dosáhly Lucembursko, Itálie, Maďarsko, Švédsko, Německo, Nizozemsko, vlámská část Belgie, Bulharsko, Dánsko a tři kanadské provincie. S výjimkou Lucemburska a Španělska byly úspěšnější dívky než chlapci. Singapur a Rusko měly nejvyšší podíl nejúspěšnějších studentů.

V porovnání s výzkumem v roce 2001 se výrazně zlepšily výsledky osmi zemí: Ruska, Hongkongu, Singapuru, Slovinska, Slovenska, Itálie, Německa a Maďarska (u obou posledně jmenovaných se zlepšili především chlapci). Výrazné zhoršení výsledků od roku 2001 bylo zaznamenáno u Litvy, Nizozemska (především u dívek), Švédska, Anglie, Rumunska a Maroka. Pokles či naopak vzestup byl zaznamenán buď jen v jednotlivých (Maďarsko; Litva, Nizozemsko), nebo ve všech (Singapur, Hongkong, Slovinsko; Rumunsko) či téměř všech (Rusko, Slovensko, Německo, Itálie; Anglie, Švédsko) úrovních.

Přestože ve většině zemí zůstaly **vzdělávací systémy** během pětiletého období mezi oběma ročníky poměrně **stabilní**, některé z nich prodělaly **významné změny**. Autoři výzkumu například upozorňují, že vynikající výsledky ruských a slovinských žáků byly předvídatelné. Jak **Rusko**, tak **Slovinsko** podstoupilo **strukturální změny vzdělávacího systému**, jež zahrnují nejen prodloužení prvního stupně o jeden rok (ze tří let na čtyři; ve Slovinsku byla jedním z hlavních důvodů pro tento krok právě snaha o zlepšení úrovně gramotnosti), ale také vzdělávací reformy a změnu osnov. V **Hongkongu** proběhla **reforma roku 2000**; od té doby vláda podporuje čtenářství, a to v obou oficiálních jazycích (čínštině a angličtině). Předně byly v oblasti čtenářství stanoveny jasné cíle,



kterých mají školy dosáhnout pro ně vyhovujícím způsobem (např. rozšířením možností výukových materiálů, vycházením ze čtenářských potřeb studentů, zapojením žáků, jejich rodin a dalších osob, s nimiž přijdou do styku, do řady projektů). V **Singapuru** realizují od roku 2001 **nový anglický učební plán**, značně odlišný od předchozího, který se týká tří oblastí: jazyk pro informace, literární vyjádření a sociální interakci.

V obou ročnících výzkumu bylo potvrzeno, že existuje **kladný vztah mezi výkonem testovaných žáků a jejich zapojením do literárního života v předškolním věku** (děti, s nimiž si rodiče čtou, vyprávějí příběhy, zpívají písničky, hrají s abecedou a slovní hry, dosahují v testech tohoto typu lepších výsledků). Povzbuzující může být zjištění, že přestože již v roce 2001 rodiče obecně prokázali v tomto ohledu vysokou angažovanost, v roce 2006 byla ve 14 zemích zaznamenána vzestupná tendence. Opět se také prokázal **pozitivní vliv přítomnosti dětských knih v domácnosti na výkon žáka** (rozdíl mezi výkonem žáků, kteří mají doma přes sto dětských knih, a těch, kteří jich mají maximálně deset, byl velmi znatelný – 91 bodů). Přestože v mezinárodním průběhu byla prokázána mírná tendence ke snižování počtu knih v domácnostech, autoři výzkumu se domnívají, že jde možná o výsledek bezproblémovějšího přístupu k literatuře zprostředkované jinými médii, např. internetem (Internet-based literacy media). I v roce 2006 se potvrdil předpoklad, že **nejlepších výsledků dosáhli žáci, jejichž rodiče zaujímají ke čtení příznivé stanovisko** (v mezinárodním průměru se takto vyjádřili rodiče 52 % žáků).

Zaměříme-li se na přístup ke čtenářství samotných žáků a jejich čtenářské návyky, lze opětovně konstatovat, že **žáci, kteří mají ke čtení nejpozitivnější vztah, dosahují v testu nejlepších výsledků**. Ve většině případů se také potvrdilo sebehodnocení žáků – jejich výsledky většinou odpovídaly tomu, za jaké čtenáře se označili. Ve výzkumu PIRLS 2006 v mezinárodním průměru žáci uvedli, že **ve volném čase čtou více povídek a románů než informačních materiálů** (časopisy, katalogy, návody). V obou případech však **pokleslo jejich každodenní čtení** (každý, resp. téměř každý den, čte romány či povídky v průměru 32 % žáků, další třetina je čte alespoň jednou týdně; informační materiály čte denně 16 % žáků, týdně 43 %). V mezinárodním průměru žáci denně tráví více času četbou příběhů a článků z knih či časopisů než z internetu (1,4 hod. ku 1 hod.); dívky čtou z knih více než chlapci, kteří se naopak věnují více četbě internetových materiálů. Přestože třetina žáků uvedla, že čte pro zábavu maximálně dvakrát měsíčně, 28 % žáků tak činí týdně a 40 % denně.

Dále se zaměřím přímo ke školním osnovám a organizaci výuky čtení.

V mezinárodním průměru měla **v roce 2006 průměrná čtvrtá třída 24 žáků** (17 žáků v Lucembursku, 42 v Jihoafrické republice), což u poloviny zemí znamenalo ve srovnání s rokem 2001 pokles o jednoho až tři žáky. Učitelé v průzkumu roku 2006 v průměru uvedli, že 17 % žáků by potřebovalo ještě doplňující, nápravnou výuku (remedial reading instruction). Skoro v každé zemi však překračuje počet žáků vyžadujících v této oblasti zvláštní péči počet těch, kterým se jí opravdu dostane (60 % žáků v průměru navštěvuje školy bez možnosti přístupu ke specialistovi (remedial reading specialist)).

Ve výzkumu PIRLS 2006 bylo dále zjištěno, že v průměru u 78 % žáků probíhala **výuka čtení rozličnými metodami a organizačními formami**, mezi nimiž však byla učiteli nejoblíbenější výuka čtení jako celotřídní aktivita.

Mezinárodně se prokázal **kladný vztah mezi „čtenářskými“ výsledky žáků čtvrté třídy a množstvím času stráveného v předškolním zařízení** (81 % všech testovaných dětí absolvovalo alespoň rok ve zmíněné instituci). V obou ročnících výzkumu korespondovalo rodičovské hodnocení primární gramotnosti jejich dětí s výsledky zjištěnými ve čtvrtém ročníku (zhruba třetina dětí uměla při nástupu do školy číst a psát na určité úrovni).

Obecně lze dle výsledků výzkumu říci, že školy kladou **velký důraz na čtenářské osnovy a jejich realizaci** (reading curriculum and instruction); 4/5 testovaných žáků pocházejí ze škol, v nichž existuje alespoň neformální snaha povzbudit čtenářství žáků. Polovina žáků navštěvuje školy, v nichž se vyskytuje snaha pomoci učitelům zkvalitnit výuku čtení konkrétními programy a pokyny pro návaznost mezi jednotlivými ročníky (coordinating instruction across grades), 3/4 jsou ze škol, v nichž se na čtení klade větší důraz než na ostatní předměty.

Od roku 2001 **vzrostlo** (především ve východní Evropě) **procento žáků majících ve škole přístup k počítači** (65 %) a k **internetu** (57 %), rozdíly mezi jednotlivými zeměmi jsou však v tomto ohledu velké. V mezinárodním průměru využilo 30 % studentů nějaký výukový software ke zlepšení čtenářské gramotnosti, 39 % četlo příběhy či jiné texty na počítači (v elektronické podobě).

Výzkumem PIRLS 2006 bylo dále potvrzeno několik domněnek. Prokázal se např. **kladný vztah mezi dostatkem zdrojů či účastí rodičů na školním dění a žáky dosaženými výsledky**. Žáci škol, které neměly problémy s absencí (a jichž byla většina), dosáhli ve výzkumu vyšších průměrných výsledků, než žáci ze škol, v nichž je absence

vážným problémem (9 % škol). Výsledky výzkumu dále ukázaly možnou pozitivní souvislost mezi kladným hodnocením bezpečnosti školy a výkonem žáků v testu čtenářské gramotnosti.

### 3.4.3. Výchova ke čtenářství ve vybraných zemích

Nyní se zaměřím na postižení některých složek vzdělávacích systémů zemí, které se v celkových výsledcích umístily na předních místech.

**Hongkong** má dva rovnocenné úřední jazyky – **angličtinu a čínštinu**. Čínština je vyučovacím jazykem ve státních školách.<sup>1</sup> V současné době je zde realizována řada programů, které podporují čtení pro radost i učení, v každé škole byly založeny **školní i třídní knihovny**, zřízeny **webové stránky**, probíhaly diskuse cílené na **propagaci čtení knih v rodinách**.

V oblasti čtenářství je na prvním stupni cílem **umožnit všem dětem číst s porozuměním pro učení i pro radost**. Hlavním cílem nedávné reformy je rozvoj dovednosti samostatně číst v obou úředních jazycích. Žáci prvního stupně by měli zvládnout základní dovednosti čtení a psaní, získat zájem o knihy a sami si číst. **Škola jako celek má podporovat čtenářství a vytvářet čtenářsky kulturní prostředí**. Učitelé jazyka se mají zaměřovat zejména na výuku čtenářských technik a dovedností, ostatní vyučující je pak rozšiřují a posilují čtením pro získávání informací. Zásadní roli dále hrají **knihovníci**, kteří u dětí rozvíjejí dovednost vyhledávat potřebné informace.

Encyklopedie PIRLS 2006 dále uvádí (kromě konkrétních cílů pro jednotlivá období stanovených osnovami) **zásady kvalitní výuky čtení na prvním stupni**, jimiž by se čínští učitelé měli řídit:

- rovnocennost výuky čtení, psaní, poslechu a mluvení;
- výuka čtenářského postupu a čtenářských strategií;
- organizace čtenářských aktivit;

---

<sup>1</sup> Hongkong má decentralizovaný vzdělávací systém, jenž klade nároky na aktivní účast všech pedagogů. Bezplatné vzdělání prvního stupně (pro děti od 6 do 11 let) zajišťuje 720 škol, jednu třídu navštěvuje v průměru 32 žáků. Na prvním stupni je výuce čínského jazyka věnováno 25–30 % času výuky, anglickému jazyku 17–21 %.

- zajištění materiálů nad rámec osnov;
- využití všech v knihovnách dostupných zdrojů k zajištění čtenářství žáků;
- navrhování rozličných aktivit, které by u žáků podporovaly čtení a výměnu myšlenek a názorů;
- pomoc při hledání povahy textu, podpora jazykových schopností žáků jako základu pro samostatné čtení;
- výběr pasáží, jež dokládají odlišnou organizaci různých typů textu, podněcování žáků, aby si zapamatovali klíčové vlastnosti.

Inspirací pro české učitele by mohl být především důraz na zajištění a využívání materiálů nad rámec osnov a podporování čtenářství a výměny názorů a myšlenek žáků k přečtenému.

Co se výukových materiálů týče, před reformou v roce 2000 využívali hongkongští učitelé (podobně jako čeští) především předepsaných textů, učebnic. Učitelé čínštiny věnovali většinu času vysvětlování textů, poskytování informací o spisovatelích, opakování slovní zásoby, diskusím o tématech odstavců a užití rétorice. Někteří výzkumní pracovníci tak poukazovali na fakt, že žáci nemají dostatek času na užívání a procvičování svého jazyka ve třídě. Od roku 2000 se **výukové materiály rozšířily o zdroje webové a audiovizuální**. Podporuje se snaha učitelů pomoci žákům rozvíjet náležité znalosti, dovednosti a přístupy k rozličnému **využití informačních a komunikačních technologií, internetu a výukových softwarů**. Tyto programy jsou schopny zajistit okamžitou zpětnou vazbu, zaznamenat učební pokrok žáka, umožňují osobní hodnocení. Názorným příkladem zmíněného je webová stránka HK Reading City, která zajišťuje **službu online čtení**, zprostředkovává čtenářské zážitky, doporučuje učitelům i knihovníkům knihy a další výukové materiály; spolupracuje s řadou nakladatelství a autorů, aby veřejnosti zajistila nejnovější informace.

Co se týče podpory čtenářství, byla realizována celá řada projektů.<sup>2</sup> Velmi úspěšný byl dobrovolný projekt organizovaný od roku 2004 HKEdCity, v němž se děti zavázaly, že

---

<sup>2</sup> V roce 2004 byl také ve 104 školách zahájen dvouletý dobrovolný pilotní projekt, jehož cílem bylo podporovat znalost anglického jazyka se zaměřením na čtenářskou gramotnost; jeho součástí bylo působit na rodiče, aby povzbuzovali děti k domácímu čtení. Na základě úspěchů byl tento projekt roku 2006 rozšířen do

během letních prázdnin přečtou nejméně 10 knih (v r. 2004 se tohoto programu účastnilo 43 tisíc dětí, roku 2005 již 300 tisíc!). Další aktivitou probíhající od r. 2004 byl **projekt zaměřený na výškolení „odborníků“** (jednalo se o 1 500 rodičů, 900 studentů, budoucí učitele aj.), kteří by s dětmi četli a sdíleli svá stanoviska na zhruba 150 školách.

Za výuku čtení jsou zodpovědní zejména učitelé jazyka a knihovníci, kteří během studií absolvovali speciální školení.

Přestože je v **Ruské federaci** úředním jazykem **ruština**, existuje zde i menšina žáků, jejichž vyučovacím jazykem je jeden ze 79 jazyků národních etnických skupin. Roku 2000 zde proběhla v oblasti vzdělání **reforma**, jež byla určitým vyjádřením snah **zlepšit úroveň čtenářství na prvním stupni**. Zároveň byly také představeny **nové vzdělávací programy** zaměřené na rozvoj studijních dovedností.<sup>3</sup>

Ruské ministerstvo školství vyvinulo devět různých vzdělávacích programů, každý s vlastní sadou učebnic a doplňkových materiálů (sedm z nich je založeno na tradičním vzdělávacím systému na prvním stupni, zbývající na vývojové psychologii dítěte a teorii učení). Každou sadu tvoří **čítanka se souborem textů a učebnice, která ji doplňuje, pracovní sešity** (obsahující otázky, jež vyžadují ústní či písemné zpracování), **sada průvodců k rozboru textu, knihy pro domácí čtení a metodická příručka pro učitele**. Zařazeny jsou texty klasické ruské literatury, stejně jako zahraniční literatury pro děti, dětské literatury různých etnických skupin žijících v Rusku a moderní literatury pro děti.

Současný přístup k výuce čtení v Rusku může být charakterizován jako **literární čtení**, jež je založeno na využití řady rozličných druhů textů v různých předmětech po celých 11 let základní školní docházky. Cílem literárního čtení na prvním stupni je seznámit nejprve děti s literaturou jako s uměním psaní a prostřednictvím literatury jim pak odhalovat svět

---

dalších 67 škol. Kromě státních projektů existuje řada dalších na školních úrovních (např. **Reading Mothers** – matky, jež absolvovaly školení, aby doma dětem mohly co nejefektivněji pomoci s četbou příběhů).

<sup>3</sup> Schválením školského zákona roku 1992 byl vzdělávací systém Ruska decentralizován (školy mají větší autonomii a zodpovědnost); občané Ruska mají právo na bezplatné vzdělání. Roku 2000 začala vláda vyvíjet nový reformní vzdělávací program, jehož cílem má být mj. modernizace struktury a obsahu vzdělávání, zvýšení jeho kvality, zajištění rovnoprávného přístupu ke vzdělání, rozvoj účinného mechanismu pro přenesení sociálních požadavků do systému a rozšíření veřejné účasti na řízení vzdělávání.

První stupeň zahrnuje první až čtvrtou třídu (včetně); od roku 2008 mu má předcházet povinný předstupeň (rok předškolní přípravy).



lidských vztahů a morálních hodnot. Metoda je tak zaměřena jak na **rozvoj dovedností uvědomělého čtení (porozumění čtenému), tak schopnosti ústního i písemného projevu.**<sup>4</sup>

**Singapur** se skládá s etnicky různorodé společnosti s různorodým jazykovým prostředím; **čtyřmi úředními jazyky** jsou malajština, čínština (mandarínština), tamilština a angličtina (v letech 2000–2005 se stala hlavním jazykem větších etnických skupin). Základním kamenem singapurského vzdělávacího systému je **bilingvní politika**, která děti podporuje jak ve studiu angličtiny jakožto mezinárodního jazyka, tak jejich jazyka mateřského, jenž jim pomáhá uchovat si kulturní dědictví. Kromě občanské a mravní výchovy je vyučovacím jazykem angličtina, což se pozitivně projevuje nárůstem počtu bilingvních občanů z 45 % (r. 1990) na 56 % (r. 2000).<sup>5</sup>

V současnosti v Singapuru existuje **řada programů na různých úrovních, jež podporují čtení a gramotnost**. Např. výbor Národní singapurské knihovny má **speciální programy cílené na děti různých věkových skupin**. V roce 2005 také spustil **celostátní kampaň READ! Singapore**, jejímž cílem bylo podpořit čtenářskou kulturu mezi lidmi. Žákům náležejícím k etnickým menšinám je v případě potřeby věnována zvláštní

---

<sup>4</sup> Většina škol v Rusku funguje 6 dní v týdnu. V prvním ročníku je výuce jazyka věnována polovina veškeré výuky, od druhé do čtvrté třídy je 42 % času věnováno výuce jazyka, 30 % výuce čtení. Téměř každá třída má vlastní knihovnu s dostatečným množstvím knižních i časopiseckých titulů, které by měly podpořit samostatné čtení žáků ve škole i doma.

<sup>5</sup> Centralizovaný systém školství se v posledních letech stává flexibilnější a poskytuje žákům možnost volby způsobu vzdělání v podobě rozličných školních vzdělávacích programů.

V šesti letech žáci nastupují na šestiletý první stupeň, na který navazuje čtyřletý druhý stupeň. Od 1. do 4. třídy (tzv. základní stupeň) je důraz kladen především na základní gramotnost (32 % vyučování je věnováno anglickému jazyku, 26 % jazyku mateřskému) a numerické dovednosti. V pátém a šestém ročníku jsou žáci na základě státních testů a podle rozhodnutí rodičů rozřazeni dle svých schopností do jednoho ze tří proudů.

Velký důraz je v Singapuru kladen na vzdělávání učitelů. V současnosti existuje řada kurzů umožňujících zlepšování profesních dovedností, díky čemuž se učitelství těší společenskému uznání.

asistentská péče, v rámci řady programů je jim poskytnuta podpora k získávání chybějících literárních zkušeností.

Jedním z hlavních vzdělávacích cílů v Singapuru je pomoci žákům dosáhnout dovednosti užívat angličtinu efektivně v různých situacích. Roku 2001 byly přijaty **nové osnovy pro anglický jazyk**, jež kladou důraz na celostní přístup k výuce jazyka a rozvoji čtenářství; žák je veden k celoživotnímu samostatnému učení, kreativnímu myšlení a efektivnímu řešení problémů v angličtině. Během školní docházky mají žáci možnost **aktivně se účastnit poslechu, čtení, diváctví, mluvení a psaní**, což jim má pomoci stát se odpovědnými a kritickými posluchači a čtenáři, mluvčími a „pisateli“ v anglickém jazyce.

Pro výuku čtení na prvním stupni nejsou žádné nařízené materiály, existuje pouze seznam doporučených publikací, zahrnující čítanky, učebnice, pracovní sešity a metodické příručky. Výběr rozšiřujících materiálů (např. knihy, časopisy) je ponechán plně na školách. Školy navíc dostávají finanční prostředky na nákup knih a multimediálních pomůcek do školních a třídních knihoven.

Děti, jež mají potíže se čtením, jsou od počátku vedeny podle speciálních osnov vytvořených odborníky na výuku čtení, kteří se také podílejí na vzdělávání učitelů-specialistů.

Při výuce čtení na prvním stupni se využívá řada metod. Od 1. do 3. třídy je to ku příkladu „**metoda sdílení (společného čtení) knih**“ (Shared Book Approach) a „**metoda jazykové praxe (praktického užívání jazyka)**“ (Language Experience Approach). V prvním případě se jedná o přístup, který využívá zábavné, motivující knihy se zvětšeným písmem a s ilustracemi, jejichž společnou četbou si děti mimo jiné rozšiřují slovní zásobu a upevňují jazykové struktury. Druhá zmíněná metoda je založená na aktivitách a příbězích, jež vycházejí z vlastních zkušeností dětí. Učitel příběhy zapisuje a čte je společně s dětmi, aby se naučily spojovat psanou podobu slov s mluvenou.

Od 4. do 6. třídy se při výuce čtení používá např. **metoda „řízeného čtení a myšlení“** (Directed Reading and Thinking Activity – DRTA), neboli „**technika předvídání**“, a „**třístupňový průvodce**“ (3-Level Guide). DRTA je metoda, kdy se porozumění čtenému u žáků rozvíjí na základě vytváření, potvrzování a korigování předpovědí plynoucích z četby jednotlivých úseků textu. Další metodou je používání „**třístupňového průvodce**“, vedoucího k porozumění textu – žáci se nejprve zaměří na



informace uvedené v textu, pak se snaží vysvětlit autorův záměr a nakonec informace kriticky zhodnotí a porovnají se svými dosavadními zkušenostmi. Podporovány jsou také aktivity jako **vyprávění příběhů, dramatizace a recitace poezie**.

Dále se zaměřím na stručný popis pro tuto práci zajímavých prvků vzdělávacích systémů zemí, které ve výzkumu PIRLS 2006 dosáhly nadprůměrných výsledků a navíc u nich bylo od roku 2001 zaznamenáno statisticky významné zlepšení.

V **Německu** je úředním a vyučovacím jazykem ve většině škol **němčina**. Příslušníci řady přistěhovaleckých menšin mají možnost navštěvovat soukromé či bilingvní školy, využívat možností individuální výuky. I proto, že má Německo bohatou čtenářskou historii, lze v dnešní době pozorovat **široký zájem o literaturu**, což dokládá mj. velké množství prodávaných novinových titulů, vysoký počet lidí zapsaných do veřejných knihoven či řada národních iniciativ organizovaných společnostmi, jako je Německá společnost pro čtení a psaní (Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben), a veřejnými knihovnami.

Celkovou koncepci výuky ke gramotnosti na prvním stupni<sup>6</sup> charakterizují „**3 R**“ – **čtení, psaní a aritmetika**. **Výuka čtení je rozdělena do dvou fází**; v první žáci poznávají, že se slova skládají z písmen (hlásek), což jim umožňuje samostatně číst a rozumět jednoduchým textům, ve druhé se klade důraz na správné, plynulé čtení. K motivaci se většinou užívá rozmanitých textů odpovídajících dětským zájmům a individuálnímu rozvoji. Součástí osnov je také **rozpoznání funkce textu**, některé státy akcentují rozvíjení dovednosti „**číst s porozuměním**“ **od co nejútlejšího věku**. Ve většině osnov se zdůrazňuje individuální přístup k žákům.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Povinná školní docházka začíná ve věku 6 let a končí v 18 letech. S výjimkou Berlína a Braniborska tvoří první stupeň 1. až 4. třída, výuka němčiny zahrnuje čtení, psaní a pravopis.

<sup>7</sup> Ministerstva školství jednotlivých spolkových zemí jsou zodpovědná za školní osnovy, které ponechávají učitelům potřebnou svobodu s ohledem na obsah, cíle a učební metody. Učebnice vydávají různá nezávislá nakladatelství, musí však odpovídat osnovám a musí je schválit ministr školství a kultury dané země.

Výuce německého jazyka (zahrnující čtení a psaní) je v průměru věnováno 5 až 6 hodin týdně, čas věnovaný čtení se v jednotlivých státech a školách liší; ve školách a třídách bývají knihovny.

Přestože mají všechny školy přístup k internetu a využívání multimédií ve výuce je stále častější, v celkovém průměru nejsou počítače na prvním stupni široce používány (pouze 17 % žáků čtvrtých tříd uvedlo, že používají počítač ve výuce alespoň jednou týdně).

Na některých školách pracují speciální pedagogové, kteří doučují děti s poruchami učení (např. čtení, psaní). Překvapivě mnoho žáků (62 %) však učí pedagogové, kteří nemají možnost konzultovat případné problémy s odborníkem specializujícím se na čtení.<sup>8</sup>

**Maďarština** je úřední i výukový jazyk Maďarské republiky; některé menšiny mají v rámci tohoto systému vlastní instituce.

Hlavní čtenářskou aktivitou je každoroční **Týden knihy** (první týden v červnu), organizovaný Národní komisí maďarských vydavatelů, jehož hlavním cílem je propagace současné literatury. Kromě této tradiční iniciativy (její kořeny sahají do r. 1927) se rozvíjí řada dalších iniciativ, zahrnujících např. každoroční sérii akcí pod názvem **Rok čtení** či **Dny dětské literatury**.

Výuka čtení ve školách je podřízena osnovám a Rámcovému vzdělávacímu programu, který spatřuje její cíl během prvních čtyř ročníků<sup>9</sup> ve **vytvoření čtení jako základní dovednosti, jež umožňuje žákům porozumět textu a instrukcím v učebnicích pomocí tichého čtení**. Žáci by měli být schopni **vyhledat informace a použít je v dalších úkolech**. Učí se **číst nahlas s prožitkem**, vytvářejí si **základ pro analytické, kritické a tvůrčí čtení**.

Učební materiály si učitelé vybírají na základě seznamu doporučených publikací vydaného ministerstvem školství, dále jsou povinni používat pomocné kartičky, plastelínu, barevné karty s písmeny a skládačky se slovy či písmeny jako doplňkové materiály, jež

---

<sup>8</sup> Učitelé prvního stupně mají vysokoškolské vzdělání a bez ohledu na svou specializaci vyučují všechny hlavní předměty, tzn. i čtení. Další vzdělávání učitelů je povinné.

<sup>9</sup> Povinná školní docházka je od 5 do 18 let, zahrnuje mateřskou, základní a střední školu. Základní osmileté vzdělání je bezplatné a je rozděleno do čtyř dvouletých období: přípravné (1–2), začátečnické (3–4), základní (5–6) a rozvojové (7–8).

mají žákům pomoci naučit se systém znaků potřebných pro čtení. Od 2. do 4. třídy se vyžaduje **používání nahrávek**, jejichž pomocí se žáci učí procvičovat pauzy, rytmus, důrazy a tón řeči, jak užívat fonetiku a rozdělovat složitá souvětí.

Žáci od první do čtvrté třídy by měli podle osnov věnovat 32–42 % času výuce literatury a gramatiky.<sup>10</sup> Odborníci na výuku čtení nejsou k dispozici.<sup>11</sup>

Přestože počet žáků, kteří používají počítač, a učitelů využívajících internet k výukovým účelům vzrostl, informační technologie se při výuce čtení stále objevují pouze jako doplňkové materiály.

Kromě běžného hodnocení pomocí známek jsou učitelé v prvních čtyřech letech povinni žáky ohodnotit i písemnou formou (slovní hodnocení). Hodnotí se úroveň žákova celkového pokroku, detailně je ohodnocen žákův mluvený projev, ústní vyjadřování, úroveň vystupování a žákův přístup.

Úředním jazykem **Itálie** je **italština**, jež je také vyučovacím jazykem; v některých regionech se jako národní jazyk učí také němčina, francouzština apod..

Italské literární dědictví udržuje především **rozsáhlá síť knihoven** s různou specializací i zřizovateli.

Ministerstvo školství podporuje různé projekty zaměřené na čtenářství.<sup>12</sup>

Od roku 1995 je v platnosti **Národní plán pro rozvoj čtenářských dovedností**, jenž má podpořit čtenářství na všech stupních školy a zdůrazňuje spolupráci školy s vnějšími organizacemi. Cílem projektu je **podporovat čtenářství jako nedílnou součást kulturního rozvoje jedince a posilovat jeho schopnost interakce s médii**. Od roku

---

<sup>10</sup> Škola sama si na základě Rámcového vzdělávacího programu určí, kolik času výuce maďarštiny věnuje; většinou se výsledek pohybuje od 7 do 10 hodin maďarského jazyka týdně. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají zprvu až 20 hodin maďarštiny týdně.

<sup>11</sup> Učitelé na prvním stupni, kteří musí být vysokoškolsky vzdělaní, vyučují všem předmětům a pracují s žáky do konce 4. třídy. Všichni pedagogové by se měli účastnit dalšího vzdělávání (minimálně 120 hodin během 7 let), za něž získávají finanční odměnu.

<sup>12</sup> V národním měřítku patřilo k nejdůležitějším založení Institutu pro knihy (2005), jehož hlavním cílem je ve spolupráci s ministerstvem kultury **podporovat a propagovat knihy a italské autory**. Jedním z jeho úkolů je také podpora iniciativ knihoven, škol, soukromých i státních institucí a především iniciativ zapojujících mladé lidi.

2006 probíhají **dílňky čtení a psaní**, v rámci nichž se žáci pod vedením učitelů účastní diskusí či setkání se spisovateli a novináři – v současnosti je do tohoto společného projektu ministerstva a Institutu zapojeno přes 30 % škol).

Vzdělávací systém je od roku 1999 decentralizovaný, školy mají vysoký stupeň samosprávy.<sup>13</sup>

Na zasedání Evropské rady v Lisabonu roku 2000 bylo stanoveno 16 konkrétních cílů týkajících se kvality procesu učení, **prioritním bylo právě porozumění čtenému**, jež bylo definováno jako „...základ pro rozvoj vědomostí, osobnosti a společenského začlenění jednotlivce.“ (Relazione europea del maggio 2000 sulla qualità dell'istruzione scolastica: sedici indicatori di qualità - relazione elaborata sulla base dei lavori del gruppo di lavoro (2006). Indicatori di qualità. Retrieved July 3, 2007 from <http://europa.eu/scadplus/leg/it/cha/cl1063.htm>); s. 212

U žáků se očekávají následující dovednosti:

- efektivně využívat **tichého čtení**;
- **číst nahlas** různé typy textů s **patřičným výrazem**, rozpoznat hlavní **strukturální charakteristické rysy**;
- chápat a používat vhodnou intonaci (tón, přízvuk, pauzy) pro různé žánry a zvukové prostředky (rým, asonanci, rytmus) pro poezii;
- **najít a vyvodit údaje** či smysluplné části textu s ohledem na pole zájmu, projekt, výzkum (užití slovníků, encyklopedií, historických a zeměpisných atlasů, multimediálních textů);
- **vyhledat a shrnout základní informace**;
- **přetvořit výkladové texty do grafů, tabulek, výtahů a vice versa**;
- naučit se a **přednést text, údaje a informace** (básně, úryvky, dialogy);
- rozpoznat **lexikální vztah** mezi dialektem a spisovným jazykem.

---

<sup>13</sup> Školní docházka je povinná pro děti od šesti do jedenácti let. 80 % dětí navštěvuje školy státní, ostatní církevní či soukromé. První stupeň je pětiletý, po prvním roce, během něhož si žák osvojí základní dovednosti, následují dva dvouleté cykly.

Podle výsledků průzkumu používají všichni učitelé k rozvoji zmíněných dovedností u žáků **čtyři základní strategie**. Čtenářské aktivity jsou zaměřeny na cvičení žáků **odhalovat a rozpoznávat hlavní a vedlejší informace**. Děje se tak prostřednictvím práce s pracovními listy vytvořenými učiteli či metodou hlasitého čtení s doplňujícími otázkami. Protože se většinou jedná o epické texty, přikládá se menší význam vyvozování závěrů. Učitelé se raději soustředí na určení doby, místa a příčiny.

K vyvolávání emocí učitelé čtení příliš nevyužívají. Pozornost věnují především **gramatickým a lexikálním jevům a osnově**. Důraz se neklade na poznávací procesy, jež by vedly k hodnocení a ocenění textu.

Na prvním stupni je přibližně třetina výuky věnována výuce jazyka (včetně angličtiny), čtvrtina čtenářství. Školy si na základě národního programu plánují rozvrhy, časové plány i např. počet žáků ve třídě (v průměru 18) samy.

Nejpoužívanějšími výukovými materiály jsou **učebnice**, jež z poměrně rozsáhlé a kvalitní nabídky vybírá porota učitelů a které dostává každý žák zdarma. Učebnice na prvním stupni jsou **rozděleny do lekcí**, které mohou být mezipředmětové, s testy umožňujícími vlastní kontrolu, doplňujícími informacemi, pracovními listy na čtení a psaní k upevnění jazykových kompetencí a dovedností. Současně se používají i další materiály, jako např. **tematické sborníky obohacené pracovními listy, beletrie a pracovní sešity**. **Video a audiokazety** jsou využívány pro výuku čtení i psaní či k obohacení výuky v dalších předmětech. K dalším pomůckám při výuce čtení patří **plakáty, schémata (myšlenkové mapy), ilustrace** hotové či vytvářené žáky.

**Knihovnu mají všechny školy, některé i třídní**. Co se nových technologií ve školách týče, během posledních deseti let proběhly dvě fáze; v letech 1997–2000 se investovalo do **počítačového a softwarového vybavení**, v letech následujících bylo úsilí přesunuto do oblasti vzdělávání učitelů v dané oblasti. **Používání výukových softwarů je v současné době velmi rozšířeno**. Ministerstvo školství dále ve spolupráci s veřejnoprávní televizí RAI Educational zřídilo webové stránky s učebními materiály a vzdělávacími hrami vytvořenými pro didaktické účely na prvním stupni. Národní výzkumné centrum nabízí nejen další výukové softwary, nýbrž je také centrem jediné italské knihovny vzdělávacích softwarů.



Odborníci na výuku čtení nehrají v běžném vyučování velkou roli, jejich význam spočívá v případné pomoci znevýhodněným žákům či organizaci projektů.<sup>14</sup>

Závěrem kapitoly uvádím **shrnutí některých společných rysů výuky** výše zmíněných zemí.

Ve všech zemích s vysokou úspěšností ve výzkumu PIRLS 2006 se klade značný důraz na **podporu a rozvoj čtenářství a vytváření čtenářsky kulturního prostředí** ve škole i v rodině. Kromě individuálních snah učitelů je čtenářství žáků (a populace celkově) podporováno především státem prostřednictvím řady projektů.

Důležitým aspektem jsou **třídní a školní knihovny** (velkým přínosem je přítomnost knihovníků) a využívání rozličných materiálů při výuce, včetně webových a audiovizuálních zdrojů. Zde má výuka na českých školách i dle slov samotných učitelů (PIRLS 2001) značné rezervy.

Stejně jako čeští učitelé, s nimiž jsem dělala rozhovor, kladou i vyučující zmíněných zemí důraz především na **rozvoj porozumění čtenému i na ústní a písemný projev žáků**. V řadě zemí, jež byly v PIRLS 2006 hodnoceny jako velmi úspěšné, se však věnuje značná pozornost i **posuzování a hodnocení textu**, tzn. dovednostem, s nimiž mají čeští žáci problémy (což shodně prokázaly výsledky výzkumů z druhé kapitoly).

Přínosná je také zvláštní **odborná péče** věnovaná žákům, kteří se potýkají se samotnou technikou čtení; umožňuje omezit hlasité čtení ve výuce (učiteli často využívané právě za účelem zvládnutí potřebné techniky všemi žáky) a věnovat se rozmanitější práci s textem.

### 3.4. KALIBRO

Další, zároveň **nejaktuálnější informace** o úrovni dílčích složek čtenářské gramotnosti u žáků všech ročníků ZŠ i SŠ nám nabízejí **výsledky projektu KALIBRO**.

---

<sup>14</sup> Od roku 1990 je vzdělávání učitelů prvního stupně zajišťováno čtyřletým vysokoškolským studiem. Další vzdělávání učitelů se považuje za vhodné a žádoucí, není však povinné. Rozličné kurzy jsou organizovány mnoha institucemi (organizacemi) a mohou probíhat různými formami (individuálně, online, ...).

Jedná se o **dlouhodobý každoročně probíhající projekt** (nikoli výzkum), jehož cílem je pomoci školám získávat podklady pro sebehodnocení (str. 3; Komentované výsledky projektu KALIBRO). V roce 1995 proběhlo první kolo tzv. tradičních testů (žák vybírá jednu správnou odpověď, resp. několik správných odpovědí, z nabídky), roku 2004 byl rozšířen o testy tzv. dovednostní (žáci či dvojice žáků tvoří své odpovědi) a o cyklus dotazníkových sérií ŠKOLA A JÁ (zjišťuje se, jak školu vidí žáci, rodiče, učitelé a vedení). Projektu se již zúčastnilo přes 3 000 základních a středních škol.

Protože se KALIBRO zaměřuje postupně a opakovaně na jednotlivé úrovně vzdělávací soustavy či populační ročníky, lze díky němu postihnout i dlouhodobější trendy ve výuce a vzdělávání.

Každá zúčastněná škola dostává souhrnné výsledky za třídy a školu, detailní přehled o individuálních výsledcích žáků a dvojic žáků v testech, celkové výsledky (průměry za ČR, různé kategorie žáků, škol aj.) obsahující informace o umístění dané školy na pomyslném žebříčku souhrnných výsledků. Výsledky testů přesto zůstávají pro třetí osobu nedostupné. Právě zachování anonymity škol ve výsledcích šetření by mělo zajistit korektní průběh jednotného testování, jež tak poskytuje ředitelům nezkreslenou informaci.

Autor upozorňuje, že zvláště v dnešní době, kdy mají jednotlivé školy velkou autonomii v pedagogických otázkách, je tato **možnost porovnání výsledků školy s průměrem** vítanou pomocí k překonávání izolovanosti škol. Projekt dále **podněcuje zpětnou vazbu škol**; připomínky pomáhají dále utvářet podobu testů a dotazníků, jejich přehled je také součástí celkových výsledků, tzn. že se každý ředitel může seznámit s názory svých kolegů na jiných školách.

Testy je možné zadávat z českého jazyka, matematiky, humanitního základu, přírodovědného základu a anglického jazyka. Podrobněji se nyní budeme věnovat testům z českého jazyka pro pátou a třetí třídu a jejich výsledkům.

Ve školním roce 2007/2008 se testů z českého jazyka pro pátou třídu účastnilo 6 464 žáků (tzn. že po matematice se jednalo o nejvíce zadávaný test) z 293 škol (405 tříd), poměr chlapců a dívek byl přibližně stejný. Ze základních informací o úspěšnosti lze vyčíst, že **dívky byly celkově o 3 % úspěšnější než chlapci, míra úspěšnosti žáků byla přímo úměrná školnímu prospěchu a úrovni vzdělání rodičů**, na malých městech a vesnicích byli žáci zhruba o 3 % méně úspěšní než žáci velkých měst.



Co se formální podoby úloh z českého jazyka týče, nejvíce zastoupenými položkami jsou **party**. Jedná se o typ úlohy, v níž **několik položek vyhovuje zadání**, což ztěžuje úspěšné hádání. Nabízí mnohostranné pohledy na zkoumaný problém, jeho aspekty uvádí do vzájemné souvislosti. Jinou možností vyhodnocování partů je výpočet tzv. **redukované úspěšnosti** (jestliže žák posoudí všechny nabídky partu správně, získává 100 %, ve všech ostatních případech nezískává nic). Podíl žáků, kteří dokážou u některé z úloh posoudit správně všechny odpovědi, se dle autorů projektu pohybuje na úrovni několika málo procent. Redukovaná úspěšnost by tak ve své podstatě měla odhalit procento žáků, kteří se pohybují na nejvyšší úrovni porozumění čtenému. Bude se zřejmě jednat o žáky, kteří jsou schopni nahlížet na čtené z různých úhlů pohledu, neupínají se pouze k jedinému správnému řešení, jsou zvyklí přemýšlet i o úvahách a názorech ostatních. Dalším užívaným typem jsou **výběrové úlohy**, v nichž žáci vybírají pouze jednu správnou odpověď.

Žáci na základě četby **krátkého úryvku textu z knihy Tove Janssonové *Kometa*** (str. 16-19) vyplňovali každý **13 položek** (12 partů + 1 uzavřená otázka), jež byly zaměřeny na **5 základních čtenářských dovedností**, jeden part se věnoval gramatice a pravopisu.

Zhruba **čtvrtina úloh** byla zaměřena na **porozumění, odhadnutí významu slova či slovního spojení**. Úlohy tohoto typu zjišťují míru pasivní slovní zásoby jedince, příp. schopnost odhadnout, odvodit význam konkrétního slova. Dle mého názoru a zkušeností lze zmíněné u dětí rozvíjet užíváním různých slovníků během výuky (výkladový, slovník synonym, aj.) – ideální je jejich přítomnost v třídní knihovně –, aktivitami zaměřenými na význam slova, jeho vztahy (např. zařazení do významových řad). Žáci se také musí naučit pracovat s kontextem, v němž se slovo vyskytlo, tzn. zabývají se okolím slova v textu, věcnými vztahy i stylem textu (viz níže). Dovednost porozumění významu slova je třeba rozvíjet především proto, že někdy právě špatná interpretace významu jediného slova může bránit porozumění čtenému, resp. zásadně změnit význam textu. Při tvorbě vlastního textu pak umožňuje co nejpřesnější zaznamenání myšlenek.

Další **čtvrtina položek** zjišťovala, zda je žák schopen **v textu vyhledat (identifikovat) potřebnou informaci**; jeden z partů vyžadoval práci s tabulkou, tzn. práci s nelineárním textem. Tuto dovednost u žáků rozvíjíme především přesně cílenými otázkami ke čtenému; odpověď žák nachází přímo v textu a je možno ji doložit citací. Vyhledávání informací přirozeně usnadňuje orientace ve struktuře textu, již je také nutné od počátku rozvíjet.

**Dva party** se soustředily na **dovednost propojit čtené s dalšími informacemi**, žáci porovnávali krátké úseky přečteného textu s texty dalšími. Pomocí této činnosti mají žáci možnost ujasnit si hlavní i vedlejší témata, myšlenky, motivy jednání, vztah příčiny a důsledku. Díky konfrontaci s dalším textem, který se však původního týká, mohou žáky napadat doplňující otázky, reagující např. na nově vzniklé nejasnosti či naopak vyplývající z pocitu hlubšího porozumění. Dovednost propojování informací, názorů či myšlenek vycházejících ze čteného s dalšími texty je možné rozvíjet aktivitami zaměřenými na kritické využívání zdrojů na internetu (internetové encyklopedie, např. wikipedie, vyhledávače – google), slovníků a encyklopedií; podporou mezipředmětových vztahů a pomocí řízené diskuse.

Na **dovednost porozumění smyslu textu** byly zaměřeny zbývající party (kromě jediného, v němž žáci vyhledávali pravopisné a gramatické chyby). Zjišťovalo se, zda žáci rozpoznají a formulují hlavní myšlenku, rozliší podstatné a podpůrné myšlenky či informace, dovedou text interpretovat, zanalyzovat příčiny a důsledky (např. události, motivy jednání). V úlohách tohoto typu jsou žáci nuceni zamyslet se nad textem jako celkem, přičemž ale zároveň musí brát v potaz podstatné detaily, které je často nesnadné odhalit. Celý tento proces již vyžaduje určitou čtenářskou zkušenost a rozvinutí potřebných myšlenkových operací, protože právě nesprávná interpretace některých dílčích událostí a myšlenek může mít zásadní vliv na výklad celého textu.

Následuje **ukázka textu** a jedné ze dvou variant tradičního **testu s jednotlivými položkami**, v nichž jsou **tučně zvýrazněny správné odpovědi**. Na základě publikace *Komentované výsledky* jsou v závorkách často doplněny zeleně psané komentáře.

Následuje nezměněné znění dětem předloženého úryvku se zadáním.

Přečti si pozorně následující ukázkou, kterou připravilo KALIBRO podle knihy Tove Janssonové Kometa (vydal Albatros, Praha 1995, přeložil Libor Štukavec). Označení rádků (a až ac) si zatím nevšímej. Potom se zabývej testovými úlohami. K ukázce se samozřejmě můžeš kdykoli vrátet.

„Ondatra byla asi trochu rozrušená,“ odpověděla muminkovi maminka. „To se stává, když se někomu zboří dům nebo když je mu zima na břicho. Už na to nemysli a nestraš zbytečně Čenicha.“

Zašla do domu a vyhledala muminkova tatínka.

„Děti mají strach,“ oznámila mu. „A ondatra jim nahání strach ještě větší. Nemohl bys ji nějak přimět, aby mluvila o příjemných věcech nebo aby neříkala vůbec nic?“

„Pokusím se,“ slíbil muminkův tatínek. „Obávám se však, že následkem dlouhého samotářského života říká bez okolku vše, co jí slina přinese na jazyk.“

Tatínek měl pravdu. Při ranní kávě jim ondatra na stole verandy předvedla celý vesmír.

„Tady je slunce,“ řekla a ukázala na cukřenku. „Všechny tyhle suchary jsou hvězdy. A tenhle drobek sucharu představuje Zemi. Tak je nepatrná! A vesmír je tak velký, že nekončí nikde. A je skrz naskrz černý jako uhlí. A nahoře se v temnotě potulují nebeské příšery – Štír, Medvědice a Beran...“

„No tak, no tak,“ přerušil ji tatínek.

Ondatra se však nedala vyrušit a pokračovala:

„Další sluneční soustava se na vaší verandový stůl ani nevejde. Ta je tam venku!“

A po těch slovech vyhodila obložený chlebiček ven do zahrady.

„Ne tak zhurta,“ ohradila se maminka a odsunula zbytek chlebičku stranou. „Je takových slunečních soustav hodně?“

„Plno,“ odpověděla ondatra s pochmurným uspokojením. „Z toho můžete vyrozumět, jak málo je důležité, zda Země zanikne, nebo ne.“

Maminka si povzddechla. „Já nechci zaniknout!“ vykřikl Čenich. „Našel jsem jeskyni! Nemám na zanikání čas!“

Tatínek se naklonil k ondatře a řekl: „Co kdybyste si trochu zapřemýšlela v houpací síti? Nepřišlo by vám to vhod?“

„To říkáte jenom proto, abyste se mě zbavil,“ odpověděla mu ondatra.

Sfoukla na podlahu drobek sucharu znázorňující naši planetu a zmizela pod stolem. Muminek zakňučel.

„A my teď půjdeme k řece,“ řekla maminka. „Ukážu vám, jak se dělají lodě z rákosí.“

(str. 17)

**Part A** zjišťoval míru základního přehledu o ukázce na základě porovnávání informací z textu s různě formulovanými výroky. Zjišťována tedy byla **dovednost interpretace textu a propojení čteného s dalšími texty**. Úspěšnost žáků byla v porovnání s jejich výsledky v ostatních partech **průměrná**, což zhruba odpovídá stupni obtížnosti úlohy i skutečnosti, že s obdobným typem otázek se žáci setkávají během výuky (např. v čítankách lze často nalézt otázku typu „Je pravda, že ...?“)

#### **A, Co je podle ukázky určité pravda?**

(i když to může být vyjádřeno jinak – zapiš do rámečku čísla všech pravdivých vět)

1. Muminkově mamince je zima na břicho. 23 (Maminka jen vysvětlovala muminkovi, čím může být způsobeno ondatřino rozrušení – nemluvila o sobě.)

2. Ondatra se vejde pod stůl na verandě. 63 (viz „zmizela pod stolem“)

3. Muminek posnídal obložené chlebičky. 35 (v ukázce není zmíněno)

4. Čenich jako první objevil, co Zemi hrozí. 20 (v ukázce není zmíněno)

**5. Z verandy muminkova domu je vidět do zahrady.** 60 (Když může ondatra z verandy do zahrady vyhodit chlebiček, pak je tam nejspíš také vidět.)

6. Muminkův tatínek občas přemýšlí v houpací síti. 45 (v ukázce je pouze zmíněno, že tatínek tuto možnost ondatře navrhuje)

*(úspěšnost 65, redukována 12)*

Party B a C byly zaměřeny na možné významy jazykových jednotek z textu (jednoho slovesa a celého výroku, resp. dvou ustálených obrátů), zjišťována tak byla **dovednost odhadnout význam slova z kontextu**. V partu B byla – vzhledem k nabídnutým větám, které zasazovaly slovo do konkrétní mluvní situace – zjištěna překvapivě nízká úspěšnost, o 9 % nižší než u hledání významu výroku v partu C (průměrná úspěšnost).

**B. Drobek sucharu při ondatřině výkladu představoval Zemi (řádek k). Jaké významy mohou mít slovesa představovat či představovat si? (zapiš do rámečku čísla všech významů těchto dvou sloves)**

1. seznamovat (*Babička už zapomíná, představovala mě své sousedce už asi dvacetkrát.*) 42

2. dělat stavební úpravy (*Představovali ten dům celá léta, ale stejně je pořád na spadnutí.*) 22 (to by bylo slovo „přestavovat“)

3. znamenat (*Umí rychle číst, což u přijímaček na gymnázium představuje velkou výhodu.*) 31

4. vystupovat v nějaké roli (*Byl ze všech herců nejtlustší, a tak představoval Žabiho krále.*) 38

5. vytvářet si v mysli obraz (*Představoval jsem si, jak mi všichni přijdou naproti, a oni nikde.*) 62

6. přijíždět někam příliš brzy (*Na schůzky se vždy představovala a musela pak čekat.*) 18 (to by bylo potřeba spojení „být někde v předstihu, dříve, než je to nutné či vhodné“)

*(úspěšnost 54, redukována 8)*

**C, Ondatra podle muminkova tatínka říká bez okolků vše, co jí slina přinese na jazyk (řádek h). Co to znamená? (zapiš do rámečku čísla všech správných vysvětlení)**

Ondatra

- 1. se nestará o to, jak její slova přijmou ostatní. 50**
2. mluví pořád, i když už to ostatní třeba ani nezajímá. 45
3. říká schválně ty nejhorší věci, aby ostatní vystrašila. 34
- 4. říká upřímně cokoliv, co ji (zrovna) napadne. 65**
5. mluví o všech jídlech, na která dostala chuť. 12
6. je spokojená sama se sebou a s tím, co říká. 28

Tatínkův výrok vlastně znamená, že ondatra říká nahlas svoje myšlenky (= „vše, co jí slina přinese na jazyk“) a nebere při tom žádné ohledy na své posluchače (= „bez okolků“).

*(úspěšnost 65, redukována 9)*

V partu D si dle slov autorů měli žáci na základě porovnávání nabízených položek s textem uvědomit, jakými prostředky je dosaženo působivosti konkrétního projevu (v zadání však upozornění na povšimnutí si prostředků či zkoumání působivosti projevu nebylo). Part byl tedy opět cílen na zmapování **dovednosti propojení čteného s dalšími texty**, zde konkrétně předloženými výroky (posuzuje jejich pravdivost). Úspěšnost odpovědí žáků zde byla velmi nízká.

**D, Ondatra mluví o vesmíru tak působivě, až to její posluchačům nahání strach. Čím se její projev vyznačuje?**

*(zapiš do rámečku čísla všech vět, které pravdivě vyjadřují, jak si ondatra počíná)*

Ondatra

- 1. přirovnává neznámé věci ke známým, aby si je živě představili. 40** (používá věci na stole ke znázornění vesmírných těles a představu uhlu k vyjádření vesmírné černě)
2. dává najevo, že brzký zánik Země už je vědecky potvrzen. 48 (o tom se v textu nepíše)



**3. zdůrazňuje, jak je Země v porovnání s vesmírem bezvýznamná. 53**

**4. se zmiňuje o zlověstné barvě a strašidelných bytostech. 41**

5. mluví rozrušeně a ukazuje ostatním, že sama má také strach. 19 (ondatra strach najevo rozhodně nedává, naopak o zániku Země mluví „s pochmurným uspokojením“)

**6. zachází bezohledně s jídlem, na němž vesmír předvádí. 59** (vyhodí chlebiček=další sluneční soustavu do zahrady a drobek=Zemi pod stůl)

*(úspěšnost 54, redukována 4)*

**Výběrová otázka E**, v níž žáci hledali jedinou správnou odpověď, se zabývala detailem ukázky, jenž úzce souvisel s jejím hlavním tématem. U žáků tak zjišťovala úroveň **dovednosti interpretovat smysl textu, rozpoznat hlavní myšlenku a identifikovat její podpůrný detail**. Žáci museli analyzovat motivy jednání, resp. příčiny a důsledky. Ze všech položek žákům činila tato otázka největší problémy (byli v ní **nejméně úspěšní**). Tato skutečnost je jednak zapříčiněna samotným faktem, že žáci hledali pouze jedinou správnou odpověď, možná by pomohla i konkrétnější formulace otázky („Přečti si ještě jednou řádek ab a zkus odvodit, proč asi muminek zakňučel.“). Nabízí se ale také možnost, že žáci nejsou zvyklí vžívat se do chování a jednání postav natolik, aby odhalili pohnutky, které je k určitým činům vedou. Žáci si pak příliš vypomáhají vlastní zkušeností či se naopak v textu chytanou informace pro daný účel nepodstatné a pokládají ji za stěžejní.

**E, Proč asi muminek zakňučel (řádek ab)?**

*(vyber nejpravděpodobnější zdůvodnění a zapiš jeho číslo do rámečku)*

Protože

1. nechtěl jít k řece dělat lodě z rákosí. 6
2. byl našťvaný, že mu ondatra vyhodila snídani. 12
3. měl zakázáno strašit zbytečně Čenicha. 6
4. mu vadilo, že ondatra zalezla pod stůl. 13
- 5. viděl, jak ondatra předvedla zánik Země. 47**
6. byl rozrušený, jak mu byla zima na břicho. 12

Jak říká na začátku ukázky muminkova maminka, děti (muminek a Čenich) berou ondatřiny strašidelné řeči velmi vážně a trápí se jimi. Muminkovo zakňučení bylo nejspíš reakcí na něco, co se stalo bezprostředně předtím. Je tedy pravděpodobné, že se mu nelíbilo, jak ondatra sfoukla drobek sucharu pod stůl. Protože věděl, že drobek znázorňuje naši planetu, opět začal myslet na její zánik – o němž chvíli předtím ondatra i mluvila.

**(úspěšnost 47)**

**Part F** měl prokázat **pasivní znalost idiomů** (slovních spojení). Žáci porovnávali význam věty vybrané z textu s nabízenými ustálenými slovními obraty, vybírali výroky s obdobným významem. Žáci v tomto úkolu dosáhli **mírně nadprůměrné úspěšnosti**.

**F, Muminkova maminka prosila tatínka:** „Nemohl bys ji nějak přimět, aby mluvila o příjemných věcech?“ (řádky e, f). **Jak jinak mohla tatínka požádat, aby zkoušel ovlivnit ondatru zhruba stejně jako v ukázce?**

*(zapiš do rámečku čísla všech přibližně rovnocenných náhrad)*

1. Nemohl bys jí vytříit zrak, aby...? 17 (Vytříit někomu zrak znamená ohromit ho svými činy.)

2. Nemohl bys to s ní nějak skoulet, aby...? 39

3. Nemohl bys jí dát co proto, aby...? 29 (Dát někomu co proto znamená vynadat mu.)

4. Nemohl bys jí dát něco od cesty, aby...? 36 (Dát někomu něco od cesty znamená dát mu nějakou drobnost za odměnu.)

5. Nemohl bys ji nechat na holičkách, aby...? 12 (Nechat někoho na holičkách znamená nepomoci mu ve chvíli, kdy to potřebuje.)

6. Nemohl bys to nějak navléct, aby...? 35

**(úspěšnost 62, redukována 8)**

V partu G bylo požadováno vybrání výroků splňujících určité kritérium. Zjišťoval tak **dovednost vyhledávání (identifikace) potřebné informace v textu**. Žáci zde dosáhli **mírně nadprůměrné úspěšnosti**.



**G. Muminkovi rodiče se snaží zabránit tomu, aby děti poslouchaly ondatřiny strašidelné řeči a trápily se přemýšlením o vesmíru. Která místa ukázky to potvrzují?**  
(zapiš do rámečku čísla všech takových míst)

1. „A my teď půjdeme k řece. Ukážu vám, jak se dělají lodě z rákosí.“ (řádek ac) 50 (Maminka se snaží děti nějak zabavit a přivést je na jiné myšlenky.)
  2. „Co kdybyste si trochu zapřemýšlela v houpací síti?“ (ř. x) 57 (Tatínek se pokouší uklidit ondatru pryč, aby nemohla mluvit před dětmi.)
  3. „Je takových slunečních soustav hodně?“ (ř. r, s) 24 (Toto byla naopak maminčina chyba, protože umožnila ondatře zavést řeč na zánik Země, nejstrašidelnější věc ze všeho.)
  4. „No tak, no tak,“ přerušil ji tatínek. (ř. n) 57 (Tatínek se pokouší zastavit ondatřino líčení strašidelnosti vesmíru.)
  5. „následkem dlouhého samotářského života říká bez okolků vše, co jí slina přinese na jazyk“ (ř. g, h) 26 (Zde jen tatínek popisuje ondatřino chování.)
  6. „Nemohl bys ji nějak přimět, aby mluvila o příjemných věcech nebo aby neříkala vůbec nic?“ (ř. e, f) 67 (Tato maminčina prosba vlastně shrnuje zadání úlohy.)
- (úspěšnost 63, redukována 14)

Hledáním vhodných synonym, tj. zkoumáním vztahů mezi prvky slovní zásoby, se zabýval **part H**.

**H. „Ondatra byla asi trochu rozrušená,“ říká muminkova maminka na řádku a. Co maminka mohla říct místo slova rozrušená, aby jeho význam zůstal zachován?**  
(zapiš do rámečku čísla všech správných náhrad)

1. unavená 10 (Rozrušený člověk se projevuje mnohem živěji než unavený.)
2. rozpačitá 37 (Rozrušený člověk často cítí potřebu hodně mluvit o svých pocitech, zatímco rozpačitý se vyjadřuje spíše obtížně a pomalu.)
3. vyvedená z míry 46
4. vystrašená 44 (Je možné být rozrušený (např. nějakou nečekanou dobrou událostí) a nebýt vystrašený a naopak.)
5. nervózní 57

6. vyrušená 36 (Člověk vyrušený z nějaké činnosti ještě nemusí být rozrušený a naopak lze být rozrušený z mnoha jiných důvodů, než je vyrušení.)

*(úspěšnost 62, redukována 8)*

Pro testy KALIBRO již tradiční úlohu představoval **part I**, v němž žáci prostřednictvím hledání vhodných názvů ukázky prokazovali schopnost **rozpoznat hlavní osy příběhu**. Žáci tak prokazovali dovednost umění nakládat se získanými informacemi a myšlenkami podle záměru, budovat své pochopení smyslu textu (konkrétně rozpoznat a formulovat hlavní myšlenku), rozlišit v textu podstatné a podpůrné myšlenky či informace. Ve výsledku se z pohledu dosažených výsledků žáků jednalo o **druhou nejúspěšnější úlohu**. Nabízené názvy ukázky obsahovaly tři možná správná řešení a tři nepřipustná; nutno dodat že dva přijatelné tituly byly jasně identifikovatelné s ústřední událostí ukázky, která na čtenáře úryvku patrně nejvíc zapůsobí – s Ondatřinou přednáškou, jeden pojmenovával postavy (děti, rodiče) a již v úvodu explicitně vyjádřený motiv (strach).

#### **I. Jak by se ukázka mohla jmenovat?**

*(zapiš do rámečku čísla všech názvů, které vystihují, oč v ukázce hlavně jde)*

1. Nalezená jeskyně 15 (O nalezené jeskyni se jen krátce zmínil Čenich – není to hlavní téma hovoru u snídani.)

2. Ondatřina přednáška 78 (Většinu ukázky zabírá ondatřin výklad a následná diskuse s posluchači, slovo přednáška je tedy velmi vhodné a ondatra je opravdu středem všeho dění.)

3. Lodě z rákosí 18 (Stavbu rákosových lodí navrhne maminka až na samém konci ukázky – není to tedy téma ukázky.)

4. Slib muminkova tatínka 17 (To, oč maminka žádala tatínka, je sice v ukázce velmi důležité, ale samotný slib hraje spíše vedlejší roli. Tatínek se sice svůj slib opravdu snaží splnit, ale ondatra má v diskusi navrch a většina ukázky se točí kolem ní, ne kolem samotného slibu.)

5. Vesmír na stole 76 (Hlavním námětem hovoru u snídani je vesmír a jeho nebezpečí. Ondatřin výklad situace je působivý právě díky využití předmětů na stole, které umožňuje posluchačům, aby si vše živě představili.)

**6. Děti, rodiče a strach 43** (Ondatřiny působivé řeči vyvolávají v posluchačích strach. Rodiče, kteří mu umějí čelit lépe než muminek s Čenichem, si to dobře uvědomují a snaží se ondatřin vliv na děti co nejvíce zmírnit – ať už nátlakem na samotnou ondatru, nebo snahou zaujmout děti něčím jiným.)

*(úspěšnost 74, redukována 18)*

**Part J** zjišťoval, zda žáci dokážou **odhalit základní pravopisné a gramatické chyby**, resp. vybrat věty, které je neobsahují. I tato dovednost často souvisí s porozuměním textu, v tomto případě, kdy byly užity krátké věty jednoduché, se však jednalo spíše o koncentraci pozornosti a vybavení si naučených gramatických a pravopisných pravidel. I přes relativní snadnost úlohy v ní žáci dosáhli v porovnání s úlohami ostatními **průměrné úspěšnosti**, což může být způsobeno tím, že se v hodinách českého jazyka zaměřují spíše na doplňovací typy cvičení (často zaměřených na jednu konkrétní problematiku) než na celkovou korekturu textu.

**J. Které věty jsou bez pravopisných a mluvnických chyb?** (zapiš do rámečku čísla všech takových vět)

1. Ondatra strašila děti nebeskýmy příšeramy. 28 („příšerami“)
2. Děti šly s maminkou vyrábět rákosové lodě. 58
3. Tvé obložené chlebičky jsou v nebespečí. 23 („nebezpečí“)
4. Víš muminku ona asi trochu přehání. 52 (mají být čárky okolo „muminku“)
5. Neshovávejte se pod naším stolem! 31 („neschovávejte“)
6. Vesmír je větší, než si vy všichni myslíte. 27 („myslíte“)

*(úspěšnost 64, redukována 9)*

V **partu K** se žáci, většinou však s **nízkou úspěšností**, zaměřovali na postavy (jejich aktivity, povahové rysy) vystupující v ukázce. Použili tak dovednost najít a identifikovat potřebné informace v textu, vytvářet závěry, rozpoznat souvislosti ve věcném obsahu sdělení, **analyzovat příčiny a důsledky událostí, motivy jednání, interpretovat chování postav.**

### **K. Co můžeme na základě ukázky tvrdit o jednotlivých postavách?**

*(zapiš do rámečku čísla všech pravdivých tvrzení)*

1. Muminkovi rodiče se spolu občas o samotě radí. 51 (viz ř. d–h)
  2. Ondatra se nenechá obalamutit zdvořilými řečmi. 50 (viz ř. z)
  3. Muminek se ptal maminky na něco, co říkala nebo dělala ondatra. 20 (viz ř. a–c)
  4. Muminkovi rodiče se snaží zabránit ondatře, aby strašila děti. 80 (viz ř. e–h, ř. n a ř. x–y)
  5. Muminkova maminka zkouší přivést děti na jiné myšlenky. 66 (viz ř. ac)
  6. Než přišla do muminkovy rodiny, žila ondatra dlouho sama. 55 (viz „následkem dlouhého samotářského života“, ř. g–h)
- (úspěšnost 54, redukována 4)*

V partu L se žáci zaměřovali na konkrétní část textu, z níž vybírali dle jednoduchého klíče určitá slova. Opět tak procvičili **dovednost najít a identifikovat potřebnou informaci v textu**. Žáci byli v této úloze celkově **nejúspěšnější, poměrně vysoká byla i redukována úspěšnost**. Tento výsledek může být zapříčiněn jak tím, že samotné vyhledávání určitých slov v textu není složitým úkolem, tak skutečností, že obdobné úlohy jsou děti zvyklé řešit již od první třídy.

### **L. Které předměty ondatra použila jako učební pomůcky pro svůj výklad o vesmíru?**

*(zapiš do rámečku čísla všech takových předmětů)*

1. cukřenku 75 (představovala Slunce)
  2. kávu 8
  3. drobek 85 (představoval Zefni)
  4. houpací síť 9
  5. uhel 29
  6. obložený chlebiček 69 (představoval další sluneční soustavu)
- (úspěšnost 80, redukována 35)*

**Part M** zkoumal, zda žáci umějí pracovat s informacemi vyjádřenými pomocí tabulky. Nejednalo se tedy pouze o prověření dovednosti najít informace v textu, nýbrž i ověření dovednosti pracovat s informačním aparátem (v tomto případě s tabulkou).

**M. Tabulka dole představuje planety Sluneční soustavy, seřazené podle jejich průměrné blízkosti ke Slunci (Merkur obíhá Slunci nejbliž, Neptun nejdál). Které výroky o těchto planetách jsou podle tabulky pravdivé?**

*(každý výrok porovnej s tabulkou a pokud je pravdivý, zapiš do rámečku jeho číslo)*

Vlastnosti planet Sluneční soustavy								
	Merkur	Venuše	Země	Mars	Jupiter	Saturn	Uran	Neptun
<b>Blízkost ke Slunci</b> (1 = nejbliž, 8 = nejdál)	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Velikost</b> (1 = nejmenší, 8 = největší)	1	3	4	2	8	7	6	5
<b>Délka dne</b> (1 = nejkratší, 8 = nejdelší)	7	8	5	6	1	2	4	3
<b>Počet měsíců</b> (oběžnic planety)	0	0	1	2	63	56	27	13
<b>Prstence</b>	nemá	nemá	nemá	nemá	má	má	má	má

**1. Když planeta nemá žádné měsíce, pak nemá ani žádné prstence. 32** (Jde o Merkur a Venuši.)

**2. Z planet bez prstenců se nejdál od Slunce nachází Země. 14**

**3. Všechny planety s prstenci jsou větší než Země. 67** (Země je v pořadí podle velikosti (vlastně „malosti“) 4., planety s prstenci jsou 5.–8.)

**4. Na všech planetách větších než Země je den kratší než na Zemi. 39** (Jde o planety s prstenci, které mají délku dne 1. – 4., Země je v délce dne až 5.)

**5. Planeta s nejkratším dnem je od Slunce nejdál. 19**

**6. Každá planeta s prstenci je větší než každá planeta bez prstenců. 66** (Planety bez prstenců jsou v pořadí podle velikosti 1.–4., zatímco planety s prstenci 5.–8.)

*(úspěšnost 60, redukováná 9)*

Celkově lze říci, že nejmenší problémy žákům činil part L, v němž dosáhli téměř osmdesátiprocentní úspěšnosti, čtyřisedmdesátiprocentní úspěšnost byla zjištěna u partu I. Zhruba 65% úspěšnost byla zaznamenána v partech A, C a J. To znamená, že **žákům**

činily nejmenší problém položky vyžadující dovednosti najít a identifikovat informace v textu, naložit s nimi podle určitého záměru či porovnat je s jinými výroky. Naopak **nejnižší úspěšnosti dosáhli žáci ve výběrové otázce E** (46,6 %), v níž se žáci pokoušeli o **interpretaci chování postavy** (příčina – důsledek). Obecně lze říci, že ve všech položkách (kromě otázky E) si vedly **lépe dívky než chlapci**.

**Testů z českého jazyka pro třetí třídu** se účastnilo 2 167 žáků ze 123 škol (160 tříd), poměr chlapců a děvčat byl zhruba stejný. Celkově byly dívky přibližně o dvě procenta úspěšnější než chlapci, míra úspěšnosti žáků byla přímo úměrná úrovni vzdělání rodičů. Zarážející je však fakt, že žáci s prospěchem nad 3,5 měli hned po žácích s prospěchem do 1,5 nejlepší úspěšnost (66 %). Oproti průměru celého souboru (64,4 %) se jedná o výsledek nadprůměrný.

Po formální stránce byly zastoupeny **úlohy otevřené** (žák samostatně odpovídá na otázku bez jakékoli nápovědy), **výběrové** (žák vybírá jednu správnou odpověď) a **party** (výběr několika správných odpovědí).

Stejně jako u testu pro páté třídy následuje ukázka jedné ze dvou variant tradičního testu, textu s jednotlivými položkami, v nichž jsou vyznačeny správné odpovědi. Žáci na základě četby **čtyř krátkých úryvků textů ze Svěrákovy knihy Radovanovy radovánky** (str. 13-16) vyplňovali každý **10 položek** (5 partů, 3 uzavřené a 2 otevřené úlohy); nejvíce z nich bylo zaměřeno na **dovednost najít informaci (určitý detail) v textu a logicky vyvodit závěr na základě vztahu příčiny a důsledku, na aktivní porozumění významu slova**.

Na základě publikace *Komentované výsledky* je popsán záměr přítomnosti jednotlivých položek. U každé položky je také kromě **tučně zvýrazněného správného řešení s odůvodněním** psaným zeleně doplněn **komentář**, kterou dovednost měla prověřit a jak úspěšně ji žáci řešili.



Přečti si příběh a potom se zabývej úlohami pod ním. K příběhu se můžeš vracet.

**Výstižné jméno**

- a Sněhy se už dávno proměnily ve vodu a koryty potůčků odtekly do řek a řekami do moře. V zahradnictví se všechno zelenalo. Zahradnický synek Radovan zase nosil svůj slaměný klobouček, neboť slunce už mělo skoro letní sílu.
- b
- c
- d Radovan se původně jmenoval Bohoušek. Není to špatné jméno, ale brzy se ukázalo, že se pro chlapce nehodí. On měl totiž tu výjimečnou vlastnost, že se ze všeho radoval. Rodiče mu proto začali říkat Radovan.
- e
- f

**Part A** je typickým příkladem partu zaměřeného na užití informací obsažených v ukázce (**dovednosti najde a identifikuje potřebné informace, dělá z nich závěry a rozhodnutí**), **part B** byl zaměřen na zjištění **správnosti interpretace** (informací v ukázce i obsahu vět tvořících nabídku). V partu A dosáhli žáci v porovnání s ostatními úlohami vysoké úspěšnosti.

**A, O kterých měsících se může psát v první polovině příběhu?**

*(zakroužkuj čísla VŠECH vhodných měsíců)*

1. o říjnu 7
2. o listopadu 6
3. o srpnu 17
4. o červenci 31
5. o květnu 67
6. o dubnu 55
7. o únoru 18
8. o lednu 13

Protože se sněhy „už dávno proměnily ve vodu“, bylo po zimě. Všechno se zelenalo a slunce už mělo „skoro letní sílu“ – to znamená, že léto ještě nebylo. Muselo být tedy jaro. Jedinými dvěma jarními měsíci v nabídce jsou duben a květen.

*(úspěšnost 77, redukována 27)*



## **B. Co ie podle příběhu URČITĚ pravda?**

*(zakroužkuj čísla VŠECH pravdivých vět)*

1. Děti, které se ze všeho radují, není moc. 41 (Radovanova vlastnost, že se ze všeho radoval, byla podle ukázky výjimečná. Proto podobných dětí nemůže být moc.)
2. Radovanovi se jeho staré jméno nelíbilo. 22 (Nic takového se v ukázce netvrdí.)
3. Radovan si chránil hlavu před sluncem. 66 („Zahradnický synek Radovan zase nosil svůj slaměný klobouček, neboť slunce už mělo skoro letní sílu.“)
4. Zahradnický domek měl zelenou barvu. 25 („V zahradnictví se všechno zelenalo“ znamená, že stromy a ostatní rostliny měly zelené listy.)
5. Koryta potůčků a řek byla úplně vyschlá. 20 (Sněhy proměněné ve vodu sice koryty potůčků otekly do řek a řekami do moře, ale to neznamená, že koryta potoků a řek vyschla – protékala jimi například voda, která napršela.)
6. Chlapec si na nové jméno dlouho zvykal. 24 (Nic takového se v ukázce netvrdí.)

*(úspěšnost 68, redukována 13)*

V partu C měli žáci na základě vlastní představy vybrat situaci, která odpovídá danému ročnímu období. Pracovalo se zde tedy opět s **dovedností identifikovat potřebnou informaci** (je jaro) a **vyvodit z ní závěr** (co mohl na jaře Radovan dělat), příp. **propojit informace z textu s vlastní zkušeností** (co mohou dělat na jaře). Žáci zde dosáhli vysoké úspěšnosti.

## **C. Co všechno mohl dělat Radovan v době, o které se píše v první polovině příběhu?**

*(zakroužkuj čísla VŠECH pravdivých vět)*

1. Nasadit sněhulákovi na hlavu hrnec. 10 (Sněhulák už dávno roztál.)
2. Pomáhat rodičům zalévat záhony. 79 (To na jaře mohl.)
3. Klouzat se tam a zpět na zamrzlé kaluži. 9 (Led na kalužích by už dávno roztál.)
4. Pozorovat včely, jak pilně opylují květy. 66 (Bylo jaro, všechno kvetlo a včely pilně opylovaly květy.)
5. Cucat rampouchy ulomené ze střechy. 8 (Rampouchy už dávno roztály.)

6. Vyvážet se se svým psem v hluboké závěži. 9 (Sníh v závějích už dávno roztál.)

(úspěšnost 81, redukováná 54)

#### Strašák

- a Nad zahradnictvím se houfovala hrozivá temná mračna. Radovan pozoroval  
b tatínka, který stloukl dvě laťky k sobě a ten kříž zarazil do záhonu jahod.  
c „Co to bude, tati?“ „Strašák do jahod.“ řekl zahradník a oblékl kříž do starého  
d kabátu. „Bude strašit jahody?“ podivil se Radovan. „Jahody ne, ale kosy,“ vysvětlil  
e tatínek. Nasadil strašákovi tmavý klobouk a ustoupil i s Radovanem stranou.  
f Jen co udělali pár kroků, klobouk vyletěl vzhůru, zatočil se ve vzduchu jako  
g živý a spadl až do zeli. A začaly se dít věci, kterým se kdysi říkalo boží dopuštění.

V obrazovém partu D bylo cílem odlišit správné a nesprávné obrázky (odpovídající, resp. neodpovídající příběhu). Bylo zde tedy třeba využít **dovednosti naložit se získanými informacemi dle záměru** (vizualizace), **propojit čtené s obrazovým sdělením** (porovnat informace z textu s obrázky, najít shody a rozdíly, povšimnout si detailů). Mírná komplikovanost otázky (žáci vybírali všechny položky, jež nesouhlasí) byla vyváжена schematičností obrázků. Detaily, které nesouhlasily s příběhem, byly patrné na první pohled, na třech obrázcích byly dokonce dva.

**D, Zakroužkuj VŠECHNY ty obrázky strašáka, v nichž něco NESOUHLASÍ s příběhem.**



1. 75



3. 50



5. 78



2. 76



4. 24



6. 73

Kromě obrázku č. 4 na všech něco s příběhem nesouhlasí. Strašák z obrázku č. 1 stojí v zeli, ale má stát v jahodách, chybějí hrozivá temná mračna. Na obrázku č. 2 má na hlavě světlý klobouk, má mít však tmavý. Na obrázku č. 3 je vyroben ze tří latěk, má být ze dvou. Strašák obrázku č. 5 má opět místo tmavého klobouku světlý, chybějí hrozivá temná mračna. Na obrázku č. 6 stojí místo v jahodách v zeli a je postaven ze tří latěk.

*(úspěšnost 71, reduková 33)*

Následují dvě otevřené úlohy; **úloha E** zaměřená na uvědomění si významu slova, postihnutí příčiny a důsledku, porozumění smyslu sdělení a **úloha F** ověřující pochopení kontinuity děje a zřejmě i významu slovního spojení (boží dopuštění). U obou žáci museli své rozhodnutí podložit vlastní argumentací. Právě v řešení úlohy F byli žáci nejméně úspěšní, v porovnání s úlohou, v níž dosáhli nejlepších výsledků se jednalo o rozdíl celých 60 %.

**E, Kosi se strašáka opravdu báli. Je proto správné říct, že strašák byl pořádný strašpytel?**

*(zakroužkuj JEDNO číslo a napiš u něj, PROČ si to myslíš)*

**1. ANO, protože**

---

---

---

**2. NE, protože**

---

---

---

Strašpytel je ten, kdo se hodně bojí. Strašák je ze dřeva a z hadrů – bát se tedy nemůže.

Navíc stojí v jahodách proto, aby se ho hodně báli jiní. Například kosi a jiní ptáci.

*(úspěšnost 54, reduková 42)*

**F, Jaké věci se nejspíš začaly dít hned po tom, co klobouk spadl do zelí?**

*(napiš, jak si představuješ to „boží dopuštění“)*

Začala bouřka. Vítr se zvedl už na konci příběhu, potom možná ještě trochu zesílil. Začalo hřmět, potom se zablýsklo a spustil se silný liják. Možná padaly i kroupy. – Tohle všechno spisovatel napověděl slovy „nad zahradnictvím se houfovala hrozivá temná mračna“ a tím, co v posledním odstavci ukázky nazval „božím dopuštěním“.

*(úspěšnost 26, redukováná 20)*

**Na trhu**

- |  |   |
|--|---|
| <p>a<br/>b<br/>c<br/>d<br/>e<br/>f<br/>g</p> | <p>Zahradnický dvoukolák, kterým tatínek přivezl na trh zeleninu, byl takový žebrík se dvěma koly uprostřed. A Radovana napadlo, že z něj udělá houpačku. Zvolal: „Tady je nejlepší stánek! Než si nakoupíte, zhoupneme vám dítě!“</p> <p>Jedna zvědavá holčička to zaslechla. Radovan ji usadil na konec dvoukoláku a opatrně ji houpal. Přitom vykřikoval: „Zelenina a u toho zábava!“ Maminka holčičky mezitím u tatínka nakupovala. Za ní se rychle udělala fronta. Když šel tatínek kolem synka pro další zboží, pohladil ho po hlavě.</p> |
|--|---|

**Výběrová úloha G** zjišťuje „cit“ žáků pro řád vypravování a přiměřený styl, dodržení logického sledu vypravování. Úspěšně ji vyřešilo pouze 32 % žáků, což znamená v porovnání s ostatními úlohami **druhý nejhorší výsledek**.

**G. Zkus přidat do příběhu nový začátek. Který se tam hodí NEJLÉPE?**

*(věta „Zahradnický dvoukolák, ...“ by byla hned za ním; zakroužkuj číslo JEDINÉ takové věty)*

1. Zvědavá holčička se dala s Radovanem do řeči. 6 (Když druhý odstavec začíná slovy „Jedna zvědavá holčička to zaslechla.“, nemůže první odstavec začínat slovy „Zvědavá holčička se dala s Radovanem do řeči“.)

2. Radovan přemýšlel, čím může tatínkovi pomoci. 32 (To je opravdu vhodný začátek. Hned po něm přijde na řadu dvoukolák, který Radovan pro pomoc tatínkovi využil.)

3. Tatínek přivezl zeleninu na takovém dvoukoláku. 39 (To by bylo hodně neobratné – začátek druhé věty by vlastně opakoval ten nový začátek.)

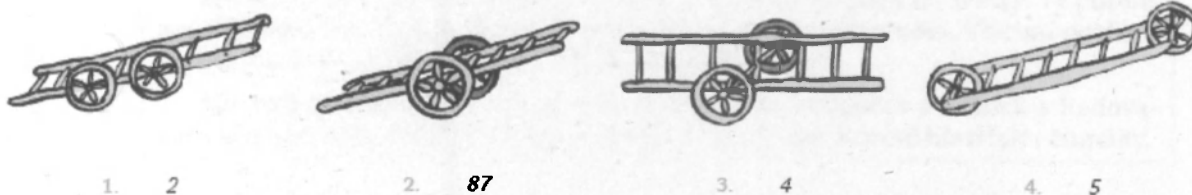
4. Před tatínkovým stánkem stála dlouhá fronta. 13 (Fronta se před tatínkovým stánkem vytvořila, až když Radovan začal houpat zvědavou holčičku.)

(úspěšnost 32)

Ve výběrové úloze H měli žáci na základě popisu vzhledu a funkce vybrat odpovídající obrázek konkrétní věci (dvoukoláku). Podobně jako u úlohy D zde bylo třeba využít **dovednosti propojit čtené s obrazovým sdělením, identifikovat v textu potřebnou informaci a konfrontovat ji s jiným typem sdělení (obrázkem)**. Žáci byli v této úloze **nejúspěšnější**, což mohlo být způsobeno možná i tím, že podoba zahradnického dvoukoláku z příběhu odpovídá jeho obecně zažité představě.

**H, Jak podle příběhu nejspíš vypadal zahradnický dvoukolák?**

(zakroužkuj JEDINÝ obrázek)



Dvoukolák na obrázku č. 1 by musel tatínek podpírat na straně, kde chybějí kola. Obrázek č. 2 je správný, holčička se na něm mohla houpat stejně, jako když se uprostřed podepře silné prkénko. Na dvoukoláku z obrázku č. 3 by tatínek nemohl přivézt zeleninu na trh, protože by ji neměl kam položit. Na dvoukoláku z obrázku č. 4 by se holčička houpat nemohla.

(úspěšnost 87)

**Ve výběrové úloze I** měli žáci rozpoznat příčinu chování jedné z postav. Využili tak **dovednost vyvozování závěrů na základě analýzy příčin a důsledků** (motivy jednání), z informací v textu vytvořili určitý závěr.

**I, Proč tatínek nejspíš pohladil Radovana po hlavě?**

*(zakroužkuj číslo JEDINÉHO správného vysvětlení)*

1. Měl malého synka rád, ale už ho dlouho nepohladil. 14
2. Chtěl Radovana trochu učesat, aby dobře vypadal. 3
3. Poděkoval mu za to, že dokázal přilákat zákazníky. 75
4. Dal mu tak najevo, aby uhnul z cesty a nepřekážel. 2

Všechny důvody, které obsahuje nabídka, mohl tatínek mít. Byl ale především rád, že zákazníkům ve frontě může prodat své zboží. Nejspíš tedy pohladil Radovana proto, že dokázal přilákat zákazníky.

*(úspěšnost 75)*

**Radovanův Kvik měl narozeniny**

a  
b  
c  
d  
e

Maminka položila na bedýnku suchary a zapíchla do nich tři svíčky. Ty potom zapálila. Natrhali Kvikovi také psí víno – moc mu ale nechutnalo. Všichni potřásli pejskovi pravou přední tlapkou a přáli mu hodně štěstí.

Aby měl ty narozeniny veselé, pohoupali ho na houpačce a tatínek s Radovanem si s ním zahráli fotbal. Přitom zjistili, že Kvik umí kromě hlaviček i čumáky.

**V obrazovém partu J** žáci vybírali obrázky zachycující určité momenty příběhu. Stejně jako u předchozích obrazových úloh byl tento part zaměřen na **dovednost nalézt a identifikovat v textu potřebnou informaci a propojit ji, porovnat se sdělením odlišného typu**.

**J, Na kterých obrázcích je oslava Kvikových narozenin?**

*(pozorně si obrázky prohlédni a zakroužkuj VŠECHNY ty, které odpovídají příběhu)*





1. 13



4. 61



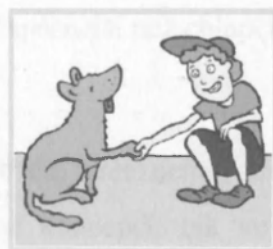
7. 82



2. 85



5. 59



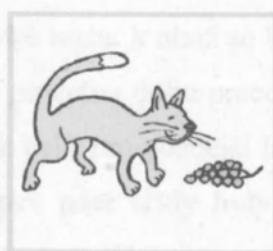
8. 85



3. 91



6. 78



9. 19

Na obrázku č. 1 dostává dort se svíčkami, v příběhu však dostal psí suchary se svíčkami. Na obrázcích č. 2 a č. 3 jsou opravdu zachyceny momenty z oslavy Kvikových narozenin – tatínek s Radovanem si s Kvikem opravdu zahráli fotbal a Kvik dostal psí suchary, do kterých maminka zapíchla tři svíčky. Na obrázku č. 4 maminka Kvikovi potřásá levou packou, v příběhu však pravou. Obrázek č. 5 zachycuje naivní představu psího vína, ve skutečnosti se však jedná o drobné kyselé kuličky. Obrázky č. 6, 7 a 8 opravdu zachycují situace z příběhu – Kvikovo houpání na houpačce, Kvikovy čumáky a Radovanovo potřesení Kvikovou pravou přední tlapkou. O kočce na obrázku č. 9 nepadla v příběhu žádná zmínka.

*(úspěšnost 74, redukována 7)*

Žáci třetích ročníků byli celkově o tři procenta úspěšnější než žáci ročníků pátých. Rozdíly úspěšnosti u jednotlivých položek však byly znatelnější. Nejmenší obtíže žákům činila výběrová úloha H, v níž uspělo 86,5 % testovaných žáků. Následovaly party A a C

s úspěšností 81 % a 77 %. Celkově lze říci, že ve všech třech obrázkových úlohách (D, H a J) dosáhli žáci nadprůměrných výsledků. To znamená, že **dovednosti jako identifikovat v textu potřebnou informaci a konfrontovat ji s jiným typem sdělení (obrázkem) či vyvodit z ní přímý závěr by měly být u testovaných žáků třetích tříd nejrozvinutější.** Propastný rozdíl pak můžeme pozorovat u otevřené úlohy F (úspěšnost jen 26,3 %) a výběrové úlohy G (31,7 %), jež byly obě zaměřeny na sledování toku vyprávění, pochopení dějové návaznosti. Dívky byly opět celkově úspěšnější než chlapci.

Porovnáme-li testy KALIBRO pro třetí a pátou třídu, nalezneme zde nejen řadu obdobných postupů, ale i rozdíly, a to jak v samotné koncepci, tak ve sledovaných dovednostech.

V testu pro třetí třídu bylo použito více kratších úryvků textu, k nimž se bezprostředně vztahovaly jedna až tři úlohy, zatímco žáci pátých tříd po celou dobu pracovali s delším úryvkem představeným v úvodu testu, jehož řádky však byly pro pozdější lepší orientaci alespoň označeny písmeny. Zatímco **položky v testu pro páté třídy byly ve dvanácti případech z třinácti party, v testu pro třetí třídy byly typy úloh rozmanitější** (úlohy otevřené, výběrové a party), požadována byla **i vlastní argumentace podporující odpověď**; počet položek se lišil o tři ve prospěch pátých tříd. Tři položky (2 party a 1 výběrová úloha) v testu pro žáky třetích tříd využívaly možnosti informace získané z textu konfrontovat s obrazovým sdělením, v testech pro páté třídy měly všechny položky podobu psaného textu. Osobně si myslím, že srovnání informací z textu s jinou formou sdělení (např. obrázky) by bylo vhodné využít (samozřejmě ve složitější podobě) i v páté třídě.

Zatímco položky v testu pro třetí třídu pracovaly především s dovednostmi vyhledat informace v textu a vyvodit přímé závěry, po žácích pátých tříd se již více vyžadovala dovednost interpretovat význam textu i jednotlivých slov či slovních spojení. Na obou úrovních se alespoň jedna položka zabývala motivy jednání postav, nalezení příčinných vztahů.

#### 4. Čtenářské zájmy prepubescentního čtenáře

Abychom mohli v žácích rozvíjet potřebné dovednosti, musíme jim nabídnout pro ně zajímavý text, s nímž budou pracovat rádi a se zaujetím. Jaká jsou však kritéria pro výběr textu, jenž by uspokojoval požadavky a potřeby většiny žáků pátých tříd?

Žáci se nacházejí ve věku, který se ve vývojové psychologii označuje jako **prepuberta** (resp. puberta) a jeho charakteristická specifika jsou obecně známá. Přesto se nyní podívejme na toto období z hlediska úrovně rozvoje jednotlivých **poznávacích procesů**.

Přestože se o určení co nejpřesnějšího počátku pubescentního období vedou diskuse, v literatuře se zpravidla za počátek tzv. fáze prepuberty pokládá období okolo **jedenácti let**. Většina žáků tak právě v páté třídě vstupuje do puberty, která přináší kromě změn fyzických i psychické. Poznávací procesy se zdokonalují; pod vlivem emoční lability však může především u vnímání docházet k přechodnému zhoršení (i přes přesnější vnímání podnětů se zhorší vlivem nízké koncentrace pozornosti). V kognitivních funkcích se již objevují **rozdíly mezi pohlavími**; I. Plevová uvádí, že dívky obecně bývají zdatnější ve verbálních projevech a jsou více orientovány na jazykové vzdělání, zatímco chlapci prokazují lepší výkony v řešení početních a prostorových problémů. (Plevová 2006, s. 37).

Jak připomíná D. Švingalová, **řeč** pubescentů se obohacuje o abstraktní pojmy, vyjadřování je obsahově bohatší, písemný projev se zdokonaluje. **Myšlení** je na úrovni formálně logických operací, s důrazem na porozumění. Nová schopnost abstraktního myšlení (schopnost operovat s výroky, které nemusejí být součástí reálné skutečnosti uvažovat hypoteticky) a schopnost uvažovat hypoteticky přináší pubescentovi další nejistotu. Objevuje se více samostatnosti, kritičnost vůči dospělým. V oblasti **představivosti** vzrůstá význam fantazie, která se tak stává „pojítkem mezi zkušeností, reálným prožíváním a ideálem“. (Plevová 2006, s. 36) **Paměť** logická je posílena na úkor paměti mechanické. (Švingalová 2002, s. 41)

P. Říčan charakterizuje období příchodu puberty následovně: „Zmohutnělý intelekt poprvé proniká do hloubky pojmů, jako je hmota, čas, příčina, ale i pravda, spravedlnost, právo. Objevuje se také schopnost psychologického myšlení, zájem o to, jak se lidé povahově liší, jaké jsou pohnutky jejich jednání.“ (Říčan 2006, s. 175, 176) Ve své knize o vývojové psychologii se dokonce zabývá i charakteristickými čtenářskými znaky tohoto období. Upozorňuje, že **někteří pubescenti jsou velkými čtenáři**. „Čte se dobrodružná literatura, Verne i May, London, Seton, vědeckofantastická literatura, literatura faktu.

Děvčata čtou o něco dříve romány než chlapci, zvláště sentimentální. Nejvyspělejší čtenáři čtou na konci pubescence už většinu knih pro dospělé.“ (tamtéž, s. 176)

Jak se toto vývojové stadium odráží ve čtenářských potřebách, zpracovává spolu s celou řadou dalších souvisejících témat ještě podrobněji L. Lederbuchová ve své publikaci *Dítě a kniha*, jež nese podtitul *O čtenářství jedenáctiletých*. Následuje výtah pro tuto práci nejdůležitějších poznatků.

L. Lederbuchová upozorňuje, že kvalitativní proměny osobnosti pubescenta s sebou přinášejí i proměny zájmů a změny v orientaci osobnosti k určitým aktivitám. Proměnami tak prochází i zájem čtenářský (mění se čtenářská potřeba), dotváří se i čtenářský postoj dítěte směrem ke čtenářství dospělého, tzn. **mění se čtenářská kompetence**. (Lederbuchová 2004, s. 21) Aby však zájem o četbu nepřekryly jiné, pro dítě atraktivnější činnosti, musí být určitá kvalita čtenářského postoje vytvořena už dříve (kladný vztah k četbě musí být relativně fixován).

Zaměříme se nyní na specifické **čtenářské potřeby** žáků 5. tříd.

V 90. letech se u pubescentů dostala na první místo potřeba **relaxační**. Pubescentově potřebě **poznávání neznámého**, jeho prožívání rozporu mezi životními ideály a realitou odpovídá vyhledávání romanticky laděných žánrů s dospívajícím hrdinou, s obrazy neznámého prostředí. Se **zvýšeným zájmem o poznávání** souvisí zesílený zájem o četbu populárně naučné literatury. Prudký rozvoj pojmového myšlení, racionalizace se při četbě odrážejí ve vyhledávání pro žáka atraktivních životních situací a exotického prostředí; v této souvislosti dále pubescent projevuje „nekompromisní požadavek na pravděpodobnost literárního obrazu, mimetickou věrnost v detailu nezávisle na podobě celku“ (s. 23).

I proto, že žák tohoto věku přijímá **literaturu jako model života**, potřebuje se při četbě setkávat s literárním hrdinou – vzorem, s nímž se v představě ztotožňuje. Dle Chaloupky (1971) je proces identifikace dokonce dominantní estetickou a psychologickou hybnou silou pubescentního čtenářství; s potřebou identifikace souvisí i čtenářská potřeba sociativní jako čtení pro pocit blízkého, důvěrného a chápavého společníka (Lesňák 1991).

Protože otázka oblíbenosti žánrů dětským čtenářem je tradičně zkoumána, jedná se o již dokonale zmapovanou problematiku. Přestože zde významnou roli sehrává výskyt nových žánrů v četbě dětí (např. fantasy a sci-fi), výzkumy vykazují relativně stálé výsledky. V pubescentním čtenářství se začíná **diferencovat čtenářská potřeba podle pohlaví**

**čtenáře.** Výzkumy potvrzují, že chlapci preferují mužského (chlapeckého) hrdinu, dívky dívčí hrdinku, ale rády čtou i tematiku „chlapeckou“ (chlapci však „dívčí“ literaturu odmítají). Lederbuchová se dále ztotožňuje se zjištěním V. Smetáčka, že poezii, románové příběhy a pohádky čtou v tomto věku častěji dívky, chlapci preferují uměleckonaučnou a populárně naučnou literaturu, válečné příběhy, detektivní, dobrodružné a sci-fi příběhy. (Smetáček 1985-1986) Dívky dále preferují příběhy o citovém zrání, s erotickými vztahy, životopisné, sociální a historické příběhy, nepatrně více než chlapci se zajímají o humoristické příběhy. (Lederbuchová 2004, s. 25) Dívky i chlapce tohoto věku láká **dynamičnost příběhu postavená na konfliktu provokujícím dějové napětí**; bez ohledu na věk děti výrazně preferují **explicitně šťastné zakončení příběhu** (tamtéž, s. 27)

Vraťme se však ještě k otázce četbě poezie. Přestože jsou jí dívky více nakloněny, opravdový zájem o ni (stejně jako chlapci) nemají. J. Toman upozorňuje, že **hranice tzv. apoetického věku se neustále snižuje** na přibližně 9 let věku dítěte. (Toman 1999) Možný důvod spatřuje v racionálně, studijně orientované výuce (žák pak k četbě poezie nepřistupuje potřebně emocionálně a asociativně). Nutno však dodat, že **s poezií se ve škole většinou pracuje minimálně**, případně na neodpovídající úrovni. Možná i proto, že sami učitelé často nejsou schopni verbálně vystihnout vlastní dojem z básně, její prožitek, vybírají pro práci v hodině nepřiliš náročné formy poezie (říkanky, rozpočítadla aj.), práce s nimi je pak založena více na mechanických úkolech než na snaze vést žáky k uvědomění si a popsání vlastního prožitku. Klíčem ke zlepšení stále se zhoršující situace by tedy mohla být změna přístupu učitelů a rodičů, kteří by žákům nabízeli poezii odpovídající jejich psychické vyspělosti, o níž (resp. o zážitcích z ní) by pak byli schopni vést společnou diskusi.

J. Toman dále připomíná, že děti obecně prožívají humor v literatuře jinak než dospělí. Jako komickou chápou postavu (dětskou i dospělou), kterou intelektově převyšují, mají rády **nonsens** a **absurditu**, situace vybočující z mravních norem a společenských konvencí. Konkrétně pubescenti rozumějí více komice situační než jazykové.

Lederbuchová s kolektivem provedla v červnu 1994 a červnu 2004 **dvouetapový výzkum ve 4. třídách plzeňských základních škol**, jehož cílem bylo zjistit čtenářské zájmy a chování prepubescentů pomocí jejich sebehodnocení. Žáci se měli během týdne individuální četbou seznámit s obdrženými texty, aby jim po týdnu byly zadány anonymní dotazníky. Výzkumu se účastnilo celkem 222 žáků, převažovali jedenáctiletí.



Přestože výsledky výzkumu nebyly příliš překvapivé, z hlediska potvrzení výstupů předchozích výstupů, domněnek a hypotéz je lze označit za přinejmenším přínosné.

Hned v úvodu byl zjišťován **postoj žáků ke čtenářství**. Přestože zpočátku naprostá většina respondentů uvádí, že čte ráda, při následném výhledu do budoucna se 18 % žáků vidí jako nečtenáři v absolutním slova smyslu, čímž si značně protirečí. Čtenářem a divákem se i výhledově cítí být sice většina dotázaných, jejich počet bude dle Lederbuchové pravděpodobně klesat. Pozornost (stejně jako u mezinárodních výzkumů) byla věnována i **četbě časopisů** – před četbou knih jim dává přednost nadpoloviční většina (62 %). Prepubescentní čtenáři dále upřednostňují vlastní čtení před poslechem a preferují čtení kratších textů (povídek, článků v časopisech); trvalý zájem projevují o povídky s přírodní tematikou. Jak již bylo zmíněno výše, u dětí oblíbené jsou **povídky s dětským hrdinou** (Harry Potter – nebezpečné situace, výjimečný hrdina; Mikulášovy prázdniny – humorně stylizované situace) a **dobrodružná próza** (tzv. prázdninová dobrodružství ze současnosti spojená i s odhalováním záhady, s kriminální zápletkou v napínavém ději); literatura s dospělým hrdinou žáky zatím nezajímá. Zřejmě proto, že prepubescenti svou potřebu magična saturují ve fantasy literatuře, **ustupuje četba pohádek**. S tímto trendem se objevuje nový problém, protože pohádka není plnohodnotně zastoupena ve své mravní funkci. Beletrii čte pro poučení stále méně žáků, při četbě tak převažuje její funkce zábavná a relaxační.

Lederbuchová tedy shrnuje dosavadní výsledky: „Pubescentního čtenáře uspokojuje epika s napínavým dějem, romanticky pojatým, schematizovaným hrdinou, nabízejícím možnost identifikace a silných citových prožitků.“ (Lederbuchová 2004, s. 51)

V otázkách se vyskytoval i prostor pro **sebehodnocení žakových čtenářských dovedností**. Respondenti se většinou domnívají, že **textu dobře rozumějí**, při případném neporozumění četbu nepřerušují, nýbrž si znalosti doplní a v četbě pokračují. Již méně pozitivní zjištění odhalují výsledky, podle nichž se zvyšuje množství těch, kteří o **přečteném nemluví nikdy**; respondenti se s dojmy a názory o přečteném případně svěřují kamarádům, rodičům nebo prarodičům, sourozencům (o učitelích se nezmínil téměř žádný z respondentů). Děti se o četbě nechtějí bavit z různých důvodů – mají obavu z odlišného názoru, nepamatují si, o čem kniha byla, nebaví je číst ani o tom mluvit, obávají se srovnání s jiným názorem. Právě tyto poznatky mohou být pro nás učitele při promýšlení podpory rozvoje komunikace o čteném stěžejní. Jako nejčastější důvod potřeby rozmlouvat o přečteném žáci označení za čtenáře uvedli, že „mohou znovu prožívat



obsah“, ostatní žáci si díky rozhovoru lépe uvědomí, o čem kniha byla. Motivace „srovnávat zážitky se zážitky jiných“ nebyla pro žáky důležitá, naopak se v mnoha případech stala argumentem proti rozhovoru o četbě. I tato tendence zřejmě vyplývá z určitého stylu výuky. Jsou-li spolu žáci zvyklí spíše soutěžit, těžko budou cítit potřebu sdílet vlastní zážitky s ostatními, konstruktivně pracovat s myšlenkami spolužáků, zamýšlet se nad pocity druhých. Nezdravá konkurenční atmosféra může být také bariérou ve vzájemné komunikaci založené na odhalování osobních prožitků. Další překážkou mohou být přílišné, necitlivé zásahy učitele do projevu žáků. Vzestup lze zaznamenat ve schopnosti **vyhledat kvalifikovanou pomoc při neporozumění textu** (nutno však poznamenat, že porozumění chápe žák většinou pouze v rovině lexika).

Lederbuchová poukazuje, že nízká čtenářská výkonnost a potěšení z ní, neschopnost soustředění k četbě delších úseků textu i absence potřeby o přečteném rozmlouvat odkazuje především k **nezvládnuté dovednosti diskuse**, již je třeba cíleně rozvíjet již od počátku školní docházky.

Dalším výsledkem je zjištění, že **spontánní zájem o četbu umělecké literatury klesá ve prospěch publicistiky**.

Většina žáků **preferuje film před četbou knihy**, přestože „pro knihu“ mluví řada argumentů (snadná možnost návratu opakovaným čtením k místu, kterému čtenář dobře neporozuměl nebo se mu líbilo; při čtení si může čtenář představovat vše po svém; praktický důvod – čtení je možno provozovat téměř kdykoliv a kdekoliv). Dle slov Lederbuchové jim totiž film nabízí větší zážitek přímého smyslového vnímání, recepce je časově méně náročná. Ani toto tvrzení se však nezdá být uspokojivým důvodem pro upřednostňování diváctví. Přestože je čtení náročnější aktivitou než sledování filmu, v mnoha ohledech může poskytnout hlubší prožitek. Příčiny jsou různé (čtení klade větší požadavky na žákův intelekt, podporuje jeho psychickou aktivitu; protože více provokuje žakovu fantazii, představy vzniklé při četbě jsou individuálnější, potažmo intimnější, zážitek bývá díky své jedinečnosti hlubší a velmi těžko nahraditelný).

Zatímco při povídání si o shlédnutém žáci většinou převyprávějí vizuálně, či jinak zajímavý dějový úsek, při diskusi o čteném mají větší prostor pro sdílení osobitých fantazijních konstrukcí (např. jak vypadalo prostředí, v němž se děj odehrává, vzhled postav, ...). Díky nesrovnatelně vyšší časové náročnosti četby mají žáci více času o vývoji příběhu průběžně přemítat, domýšlet, jak se asi bude vyvíjet dál.

## 5. Rozhovory s učiteli

Přestože lze z výsledků výzkumů velmi dobře vyčíst, které dovednosti působí žákům celkově největší problémy, pro možné doplnění, případně získání dalších podnětů k přemýšlení, jsem navštívila několik pražských základních škol (mimopražské jsem kontaktovala elektronickou poštou) s prosbou o krátký **rozhovor** nad danou problematikou. Ze zhruba padesáti kontaktovaných učitelů mi odpověď poskytlo pouze **pět učitelek a jeden učitel**.

Základní kostru rozhovoru (resp. dotazníku) tvořily **tři otázky**:

1. Na rozvoj kterých čtenářských dovedností se u žáků zaměřujete, proč zrovna na ně?
2. Jakých metod k tomu užíváte? Máte nějakou, která se Vám osvědčila – jak?
3. S jakými dovednostmi mají děti největší problémy? Jak tuto skutečnost překonáváte?

Formulace první a třetí otázky (na něž měla být odpověď ve své podstatě obdobná) v důsledku poskytovala možnost zamyšlení nad komplexností koncepce výuky literární výchovy.

Protože si většina dotazovaných nebyla jista vymezením pojmu čtenářských dovedností, poskytla jsem jim nabídku deseti, jejichž úroveň byla zjišťována v projektu KALIBRO a mezinárodních výzkumech:

Žák:

- chápe význam slov a slovních spojení
- vyhledá potřebné informace v textu
- odliší hlavní a vedlejší témata v textu
- analyzuje příčiny a následky
- rozpozná a formuluje hlavní myšlenky textu
- interpretuje text souvisle vlastními slovy
- správně interpretuje dílčí události a myšlenky
- interpretuje chování postav
- analyzuje užití určitých výrazových prostředků

- chápe dějové návaznosti a souvislosti

Hlavní problém učitelé spatřují ve skutečnosti, že žáci často nejsou schopni (a většinou ani sami nechtějí) **rozpoznat a formulovat hlavní myšlenku textu**, příp. ji **propojit se svými zkušenostmi**. Učitelé však tuto dovednost hodnotí jako stěžejní pro budoucí studium a intelektuální, potažmo i praktický život vůbec; snaží se ji tedy rozvíjet pomocí různých metod (jako nejučinnější se jim celkově osvědčila metoda vymýšlení otázek k tématu žáky, jež je podrobněji charakterizována níže). Dalším významným problémem je především **velmi nízká úroveň rozvoje slovní zásoby**. S tímto učitelé bojují zejména častým zařazováním mluvních cvičení. Všechny učitelky uvedly jako účinnou metodu alespoň jednu z **metod RWCT** (čtenářská dílna, vím – chci vědět – dozvěděl jsem se, I.N.S.E.R.T., klíčová slova aj.).

Následuje výťah nejpodstatnějšího z odpovědí učitelů.

#### **Mgr. Dana Haladová (ZŠ Kunratice)**

Paní učitelka se zaměřuje především na dovednost **pochopení textu, formulování hlavní myšlenky textu a převyprávění příběhu** (rozvíjení koncentrace a schopnosti řečových dovedností; fabulace, dějová posloupnost apod.); dále po žácích požaduje, aby sledovali **dějové souvislosti, charakter hrdinů**, hledali možnou **souvislost příběhu s dneškem** (např. jaký v něm lze nalézt odkaz pro nás aj.).

Paní učitelce se nejvíce osvědčila metoda práce v **malých skupinách**, skupiny spolu následně prostřednictvím svých mluvčích vedou dialog; **I.N.S.E.R.T.** – postupem od známého k novému (žáci v textu graficky zvýrazňují nové informace, jež dále zapisují na lístečky a pracují s nimi); **vím – chci vědět – dozvěděl jsem se** (tato metoda bavila i žáky, kteří tak našli cestu k encyklopediím, odborným textům a další literatuře faktu; podle paní učitelky je metoda velmi motivující a efektivní).

Největší **problémy** mají žáci se **souvislou interpretací textu vlastními slovy a analýzou užití určitých výrazových prostředků**. Tento fakt překonává paní učitelka kladením **důrazu na mluvený projev** („pravidelně hovoříme v komunitním kruhu, učíme se diskutovat, oponovat, přijmout názor druhého, nechat promluvit, vyslechnout...“). Připomíná, že žáci většinou obecně málo mluví, absence mluveného slova se pak při jejich vyjadřování projevuje velice silně. I v souvislosti

s jejich minimálními čtenářskými zkušenostmi je tak jejich řeč plochá, chudá, slovní zásoba omezená.

Kromě seznamování s novou literaturou paní učitelka pořádá s žáky čtenářské hodiny, jejichž náplní je mj. práce se čtenářským deníkem a pravidelná prezentace četby.

#### **Mgr. Eva Žaloudková (ZŠ U Krčského lesa)**

Nejvíce se věnuje **významům slov**, protože žáci, kteří mají malou slovní zásobu, často nerozumějí ani běžným pojmům. („Pranostiky, přísloví, moudra jsou jim většinou nesrozumitelná.“)

Jen část žáků je schopna **porozumět složitějšímu textu**, zejména když obsahuje vložené vedlejší myšlenky.

V odborném textu (přírodověda a vlastivěda) žáci zpravidla vyhledávají **klíčová slova**, sestavují **heslovitý zápis** a snaží se **stručně vyjádřit důležité informace**, což se jim ne vždy daří.

Práci s texty z čítanky určuje převážně odpovídající pracovní sešit.

Největší problém spatřuje paní učitelka ve skutečnosti, že pokud myšlenka není sdělena lapidárně, žáci ji **nejsou ochotni mezi řádky hledat**, předložka či jiné slovo měnící větu je příliš nezajímá. To, že žáci nepřemýšlejí o sděleném, se odráží především v matematice při řešení slovních úloh.

#### **Monika Kabátová a Luděk Dolejš (ZŠ Červený vrch)**

Při práci s textem se zaměřují zejména na **porozumění čtenému**, méně již na přednes. (S textem jako se zdrojem informací budou žáci pracovat neustále, hlavně na druhém stupni se bez dovednosti pochopit text a dále ho využít neobejdou.) Následuje výčet čtenářských dovedností, na kterých se snaží zapracovat přednostně: žák chápe význam slov a slovních spojení, vyhledá potřebné informace v textu, rozpozná a formuluje hlavní myšlenky textu, interpretuje text souvisle svými slovy.

Jednou z metod, která se oběma učitelům osvědčila, je **vymýšlení otázek k danému textu žáky**. Žáci si text (např. z učebnice přírodovědy či vlastivědy) sami přečtou a vytvoří 3–5 otázek, na něž lze v textu nalézt odpověď; otázky si vzájemně pokládají. Kromě procvičení učiva se tak učí **vyhledávat klíčové informace a formulovat otázky**. (Stejnou metodu popisuje i paní učitelka Rysová.)

V literární výchově Kabátová i Dolejš zadávají mj. úkol **převyprávět přečtený úryvek vlastními slovy**, zpravidla v písemné formě, s důrazem na stručnost, časovou posloupnost a výstižnost.

Žáci si vedou čtenářský deník, ve kterém podobným způsobem stručně, jasně a výstižně představují přečtenou knihu.

Pokud je literární text náročnější, osvědčuje se nechat žáky **podtrhnout slova, kterým nerozumějí**, projít s nimi text po částech a nechat prostor pro diskusi o daném tématu.

Nejvíce se Kabátová a Dolejš potýkají s **nechutí žáků číst jakýkoliv text naučného charakteru**, z něhož mají získávat poznatky, o kterých se předpokládá, že s nimi budou dále pracovat či si je přímo osvojit. Velkým problémem jsou dále zadání úloh a cvičení, děti je zpravidla vůbec nečtou a raději se přihlásí, že úkolu nerozumějí, „že je to nějaké divné“, a požadují slovní vysvětlení, nejlépe individuální. Tato skutečnost se prý překonává velice těžko, přestože žáci budou neustále (a nejen ve škole) stavěni před úkol přečíst s porozuměním text, který je na první pohled nezajímá. V páté třídě se tedy snaží žáky povzbuzovat k tomu, aby si zadání přečetli ještě jednou a důkladněji, pokud to nepomáhá, snaží se instrukce probírat slovo za slovem, krok za krokem.

#### **Mgr. Helena Rysová (ZŠ Nový PORG)**

Paní učitelka se zaměřuje především na to, aby žák **rozpoznal a dokázal formulovat hlavní myšlenku textu a propojil ji se svou zkušeností**. S těmito dovednostmi úzce souvisí i neméně důležitá dovednost **text smysluplně nastudovat**. Zmíněné dovednosti jsou totiž klíčové pro budoucí studium, týkají se všech typů textů. Porovnáváním událostí v textu s vlastním životem žáci buď nacházejí v přečteném vzor, či naopak přemýšlením naleznou lepší řešení („jak bych to dělal já“).

K rozvoji zmíněných dovedností užívá následující metody:

- **Scaffolding** – učitel dětem na konkrétním textu ukazuje, jak z něho získává informace; žáci vytvářejí a zapisují otázky, na které lze v textu najít odpověď, ty se pak posílají po třídě, ostatní na ně odpovídají (rozvinutí dovednosti vyhledat potřebné informace v textu trvá u žáků pátých tříd přibližně čtvrt roku).



- **Čtenářské listy** (viz Příloha 13).
- **Nápovědné kartičky** (děti si při povídání o přečtené knize mohou tahat kartičky s otázkami, které jim pomáhají s tématem, strukturou výpovědi – viz Příloha 14).
- **Čtení pro jádro** (o čem text je – vystižení hlavní myšlenky textu).
- **Čtení pro určitou informaci.**
- **Intenzivní čtení** (hledání detailů v textu).

Pozn. Jak paní učitelka sama upozornila, zmíněné metody víceméně převzala z výuky angličtiny, v níž s texty pracuje obdobným způsobem.

### **Příloha 13**

#### Jak vypadá LIST

Po dočtení každé knihy připravím list, ve kterém bude:

Autor, název knihy, ilustrátor.

Stručný zápis o čem kniha je, co se mi líbilo/nelíbilo, čemu jsem se zasmál/zasmála nebo co mě v knize překvapilo. Co jsem se dozvěděl/dozvěděla nového.

Kdo chce, může nakreslit obrázek.

Listy zařazujeme do čtenářského portfolia.

### **Příloha 14**

Proč sis vybral tuto knihu?	Jak se Ti čte?	Četl jsi něco od stejného autora?
V jakém se odehrává prostředí?	Líbilo se Ti, jak kniha skončila?	Vyplynulo z knihy pro Tebe něco – třeba že se příběh podobá něčemu, co jsi zažil.....?
Je tam nějaká hlavní postava?	Je tam nějaké zvíře?	Pamatuješ si něco legračního?



Jak se jmenuje?  Jak vypadá?		
Pamatuješ si něco smutného?	Choval se v knize někdo nesprávně?	Co nového ses z knihy dozvěděl?
Chtěl by ses nějaké postavě něčím podobat?	Udělal v knize někdo nějaký dobrý skutek?	Co zažila postava nepříjemného?

### **Mgr. Alexandra Švagrová (ZŠ Nový PORG)**

Paní učitelka se zaměřuje zejména na rozvíjení dovedností, které žákům činí největší potíže a jež zároveň považuje za podstatné pro život. Většina žáků mívá problémy s **identifikací podstatných informací v textu**, u řady z nich bývá příčinou špatná technika čtení. Dalším nedostatkem je **nesprávná interpretace textu** (žáci se zabývají detaily, zatímco hlavní smysl jim uniká).

Společným jmenovatelem práce na rozvíjení dovedností je pak **vycházení z individuálních potřeb žáků** (ve třídě se nacházejí různé úrovně čtenářů, učitel vždy musí začít stavět na tom, co který žák již umí a ví). Text je třeba s žáky podrobně rozebírat, klást **otázky**, na něž lze najít odpovědi přímo v textu a jež zároveň odpovídají konkrétní čtenářské zkušenosti žáků. Paní učitelce se osvědčuje práce v **čtenářských dílnách** (podvojný deník, společné otázky pro různé, individuálně zvolené knížky, vzájemná interpretace textu ve dvojicích), důraz klade na drilování hlasitého čtení s cílem ho zrychlit (rychlost čtení podle ní souvisí s porozuměním textu). V tomto případě zřejmě nejde o protirečení výsledkům výzkumů (hlasité čtení v hodinách je z hlediska porozumění textu kontraproduktivní), protože se jedná pouze o prostředek ke zlepšení rozvoje techniky, jež k lepšímu porozumění čtenému opravdu vede.

Zajímavé je, že Švagrová se jako jediná zamýšlí nad problematikou čtenářských dovedností i z hlediska **poezie** (tuto problematiku totiž opomíjejí i významné

výzkumy a projekty zabývající se čtenářskými dovednostmi). Z vlastní zkušenosti uvádí, že poezie nabízená v čítankách žáky většinou nezaujme, radí tedy vybírat básně neobvyklé, něčím charakteristické, tudíž pro žáky lákavé. Jako nejproduktivnější pak vidí následný rozhovor o přečteném ve dvojicích, čtveřicích (žáci např. hledají, co se opakovalo a proč).

## 6. Metody a formy práce rozvíjející čtenářskou gramotnost

### 6.1. Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT)

Řada učitelů primárních škol považuje za velmi přínosné využívání metod programu **Čtením a psaním ke kritickému myšlení** (Reading and Writing for Critical Thinking), jež jsou zaměřeny především na **rozvoj samostatného myšlení žáků**, jejich **klíčových kompetencí a komunikativních dovedností**. Program byl vyvinut Konsorciem pro demokratické vzdělávání v USA, v České republice jej dále rozvíjí občanské sdružení Kritické myšlení.

Pojem **kritické myšlení** vystihuje především **porozumění informacím**, jejich **prozkoumávání, porovnávání** toho, co již víme, s jinými názory, **zaujímání stanoviska, reflektování a hodnocení**. (Spilková 2005, s. 125) Přestože všechny cíle rozvoje kritického myšlení nemohou být u dítěte mladšího školního věku vzhledem k jeho vývojovým charakteristikám naplněny, měly by být co nejvíce rozvíjeny. Spilková navíc připomíná, že kritické myšlení je součástí rozvíjených klíčových kompetencí žáků (kompetencí k učení, k řešení problémů, kompetencí komunikativních, kooperativních, občanských).

Základem programu RWCT, zejména pro použití v poznávacích předmětech, je **třífázový model vyučování** (evokace – uvědomění si významu – reflexe; tzv. EUR), který je realizován řadou **vysoce efektivních vyučovacích metod**, z nichž se dá většina používat ve všech fázích hodiny i v různých vzdělávacích oblastech. Díky využití čtení a psaní také **vždy vedou k rozvoji některých čtenářských dovedností**. V oblasti literární výchovy je model EUR ideální pro práci zaměřenou na porozumění obsahu textu, lze jej však využít i při prožitkovém učení zaměřeném na uvědomování vlastních pocitů vyvolaných četbou. Ve fázi evokace se žáci například snaží vžít do určité situace, atmosféry příběhu, v následném uvědomění si významu pak porovnávají příběh s vlastními zkušenostmi, zážitky, stávají se jeho přímými účastníky, ve fázi reflexe se ohlížejí za svými emocionálními zážitky, pokoušejí se je s odstupem reflektovat a možná i konfrontovat se zážitky spolužáků. Obtížněji využitelný je zmiňovaný model kupříkladu při rozvíjení estetické vnímavosti.

Následuje stručná charakteristika vybraných metod.

**Metody** využívané především ve fázi **evokace**:

- Při **brainstormingu** v podání programu RWCT učitel žákům zadá úkol, ať napíší, co vědí nebo si myslí o určitém tématu, pojmu; žáci se tak rozpomínají na informace, které o tématu již mají. Brainstorming může být individuální či skupinový, nestrukturovaný nebo strukturovaný, ústní nebo písemný atd. A. Tomková upozorňuje, že nejlepší je začít brainstormingem individuálním a teprve v dalším kroku vybídnout žáky ke konfrontaci svých zkušeností se sousedem, příp. celou skupinou. (Tomková 2007, s. 29) Již od počátku je důležité žáky podporovat v každém, třeba i zdánlivě nepatřičném příspěvku, protože právě tento se může při následném výběru ukázat jako nejprůhodnější.
- Další efektivní metodou pro úvodní fázi je **myšlenková (pojmová) mapa**. Jedná se o „uspořádaný obraz našeho myšlení o tématu, o pojmech a jejich vztazích“. (tamtéž, s. 30) Její výhodou je možnost nelineárního přemýšlení o tématu, zaznamenání zkušeností žáků jen několika slovy, obrázky, zvýraznění otázek a nejasností, možnost zpětného přeskupování a třídění informací, nacházení nových souvislostí (dle Tomkové se zvláště na prvním stupni osvědčuje práce s hesly a otázkami zapisovanými na kartičky, které se mohou přesunovat, uspořádávat a vyměňovat). Myšlenkovou mapu je samozřejmě třeba kromě samotného vytvoření také následně interpretovat. Zvláště tuto metodu lze uplatnit doslova ve všech vzdělávacích oblastech, poskytuje možnost rychlého zorientování se v problematice (tématu), potenci pro další, strukturovanou práci.
- Metoda **vím – chci vědět – dozvěděl jsem se** nabízí částečně strukturovaný způsob vybavování si vědomostí a vytváření počátečních otázek. Žáci se nejprve snaží vybavit si a zapsat vše, co o tématu již vědí; po tomto vstupním proniknutí do problematiky si zapisují otázky, které je možná právě na základě shledání nedostatků ve svých vědomostech napadají, tzn. ujasňují si, co dalšího by se o tématu při následné četbě textu chtěli dovědět. Tato metoda zasahuje i do fáze reflexe, v níž žáci vyplňují poslední ze tří sloupečků, v němž shrnují, co se naučili.
- Oproti výše uvedeným metodám již větší nároky na souvislé písemné vyjadřování klade metoda **volného psaní**, při níž žáci písemně zachycují své myšlenky, vyjadřují se k danému tématu, otázce, problému (po dobu 2 až 10 minut). Psaní by mělo plynout bez zastavování a ohledu na gramatickou a stylistickou správnost. Tomková připomíná, že na prvním stupni jde především o samotný návyk na písemné zaznamenávání si vlastních myšlenek a práci s nimi. Při nácviku je vhodné žáky upozornit, že zpočátku

je nejdůležitější nepřerušovat proces psaní i za cenu toho, že by např. chvíli psali o tom, že nevědí co psát.

- Metoda zvaná **čtyři rohy** označuje kooperativní činnost, při níž žáci individuálně přecházejí mezi čtyřmi volně rozmístěnými papíry s otázkami, na něž píší své odpovědi (přínosem této metody je, že přečtení již zapsaných odpovědí může podnítit odpovědi další). Obdobou zmíněné je metoda **kolem dokola** (Roundrobin) – mezi skupinkami kolují jednotlivě papíry s otázkami, na něž žáci společně v rámci skupiny odpovídají; další variantou je obměna, kdy jeden papír s otázkou koluje systematicky dokola v malé skupině. Vše může také probíhat ústní formou.
- **Metody** využívané především ve fázi **uvědomění si významu informací**:
- Prostřednictvím metody **I.N.S.E.R.T.** (Interactive Noting Systém for Effective Reading and Thinking) se žáci (kteří jsou nuceni porovnávat své znalosti s novými informacemi a rozhodovat se, čemu věří) učí soustředěně pracovat s odborným textem. Během čtení si jednoduchými symboly označují informace podle čtyř daných kritérií (co již znám, co je pro mě nové, co nejasné, co je v rozporu s tím, co již vím); při zavádění metody, resp. jsou-li žáci mladší, je vhodné začít např. pouze se dvěma kritérii, která je navíc ideální vyvodit společně s žáky na základě jejich vlastní potřeby. Starší žáci si jednotlivé typy informací již také zapisují do tabulky. Takto vytvořené zápisky nejsou u všech stejné, nýbrž respektují rozdílnou zkušenost žáků.
- Na učivo získají žáci nový pohled při metodě **učíme se navzájem**. Při práci ve dvojicích či v malých skupinách si střídají roli učitele (který může učivo sám vykládat, či naopak žáky vést k poznání vhodnými dotazy, organizací práce aj.). Nejde tedy pouze o shrnutí informací, procvičuje se i dovednost formulování otázek a další čtenářské strategie (např. vyjasňování, předvídaní, shrnování obsahu a smyslu textu).
- Tomková uvádí, že v programu RWCT je značná pozornost věnována **diskusi** (jedná se o skupinovou interakci, v níž se členové vyjadřují k určité otázce, vyměňují si konstruktivní názory), která má jistá pravidla (např. pravidlo časové prodlevy – žáci musí mít dostatek času na promýšlení odpovědi, držení se tématu, naslouchání, vyjádření svého názoru). L. Lederbuchová se zřejmě právem domnívá, že právě zanedbávání diskuse ve třídě (resp. její neprofesionální vedení) bývá příčinou mnoha „čtenářských“ problémů. Dovednost diskutovat by měla být rozvíjena od raného věku, k několika počátečním pravidlům (mluví jenom jeden, neodbočuji od tématu) jsou



postupně přidávána další. Nejen pro mladší žáky může být atraktivní zasadit diskusi do zvláštního prostředí (televizní pořad), situace (porota u soudu diskutuje o tom, zda je obžalovaný vinen nebo ne), doby (diskuse probíhá v minulosti – rozhodování o dalším průběhu války) aj. Diskutující mohou mít přidělené role, vymyšlenou identitu, jejich úkolem je zastávat názor, s nímž se ve skutečnosti neztotožňují. I tyto různé obměny vedou žáky k pochopení širších souvislostí, prozkoumání názorů, situace z různých úhlů, zvláště posledně zmíněná k toleranci názorů jiných (přestože mohou být na první pohled nepochopitelné, zdánlivě nesmyslné).

- Jednou z konkrétních podob diskuse je tzv. **diskusní pavučina**, díky níž žáci postupnými kroky hledají na otázku hlubší odpovědi. Po úvodním vyjádření problému následuje hledání a prezentování rozličných názorů a argumentů pro a proti, diskuse o problému s druhými, závěrem žáci naposled formulují své konečné stanovisko s odůvodněním. Pro tuto metodu tolik potřebnou argumentaci lze v primární škole dle Tomkové cvičit prostřednictvím metody **ano/ne**, při níž žáci sepisují argumenty pro souhlas i nesouhlas s výrokem. Ještě dalším předstupněm může být pouhé rozřazování vyjádření pro a proti.
- Metodu diskuse lze použít i ve spojení se složitějšími kooperativními postupy, příkladem je tzv. **skládankové učení**. V první fázi každý žák tzv. domovské skupiny zpracovává samostatně svůj dílčí úkol, aby se ve druhé fázi mohl přesunout do skupiny expertní (jež je složena z „expertů“ na daný úkol) – zde mají žáci možnost svá řešení porovnat, poradit si, případně doplnit si poznámky. Třetí fáze je ve znamení návratu expertů k domovským skupinám, kde využívají své již potvrzené materiály k řešení vlastního úkolu skupiny. Přestože se tato metoda může zdát organizačně složitá, je možné ji s přiměřeně obtížnými úkoly (texty) realizovat již v nižších ročnících. Další variantou je vyzkoušet s žáky nejprve pouze dvě fáze (první a druhou, druhou a třetí) a až postupem času přidat fázi třetí (resp. první).
- Kromě studia textu či nových informací mohou žáci informace získávat i méně tradičními způsoby, mj. vyslechnutím **vyprávění** či **výkladu**. Nevýhodu posledně zmíněných metod spatřuje Tomková v rychlém poklesu pozornosti žáků, vyžadování nižší úrovně myšlení (tzn. zapamatování a základní porozumění), nepotřeby analytického myšlení, řešení problémů a změn v postojích. (Tomková 2007, s. 32) Samozřejmě však existují i jejich výhody – při vhodném užití mohou účinně, stručně a strukturovaně seznámit velkou skupinu s tématem, následná práce žáků může být díky



jejich informovanosti účelnější. Má-li být tato metoda efektivní, je nutno ji prokládat otázkami (učitele i žáků) a různými dalšími způsoby aktivizovat žáky.

**Metody** využívané především ve fázi **uvědomění si významu informací**:

- V metodě **klíčových slov** žáci vybírají (podtrhávají, vybarvují či jinak zvýrazňují, vypisují, ...) několik klíčových pojmů k prostudovanému, ty pak mohou dále použít např. v závěrečném psaní. Další z mnoha alternativ je, že si na jejich základě snaží ještě před samotným čtením příběh zkonstruovat. Plnohodnotně ji lze využít ve všech fázích hodiny, ideálně jimi napříč. Zpočátku mohou žáci klíčová slova např. vybírat ze seznamu nabídnutého učitelem, vhodnou aktivitou je také přiřazování učitelem vybraných slov k určitému odstavci, úseku textu.
- **Pětílístek (cinquains)** je, jak již název napovídá, „báseň“ o pěti řádcích. Má svá přesná pravidla. Na první řádek napíše žák název tématu (podstatné jméno), na druhém řádku odpovídá dvěma slovy na otázku Jaký je? (tzn. vystihuje základní popis), na třetím řádku pomocí tří slov odpovídá na otázku Co dělá?, resp. Co se s ním děje? (zachycuje základní dějovou složku tématu), na čtvrtém řádku obvykle větou o čtyřech slovech vyjadřuje svůj pocit, svůj vztah k tématu, na posledním řádku se pokouší o jednoslovnou formulaci podstaty věci. Obvyklou alternativou, zejména pro mladší žáky, je tzv. trojlístek, zjednodušená kratší verze o třech řádcích.

Další, pro program RWCT typická, je metoda **řízeného čtení s diskusí**, tzn. čtení společného narativního textu prokládané zvláště interpretativními otázkami. Všichni žáci jsou tak do procesu čtení aktivně zapojení, získávají hlubší čtenářský zážitek i porozumění textu. Ve fázi evokace žáci díky vhodnému úkolu obracejí svou pozornost k textu, ve fázi uvědomění si významu postupně pronikají do obsahu a smyslu textu, hledají souvislosti mezi ním, svými dosavadními zkušenostmi a tím, co je zajímavé. „Hledají a diskutují, co se stane dál a proč, hledají příčiny jednání postav, zvraty v ději, verbalizují své představy, pojmenovávají pocity z četby.“ (Tomková 2007, s. 36)

V **dílně čtení** učitelé nejvíce vycházejí z učebních potřeb a čtenářských zájmů žáků; její pravidla si stanoví žáci společně s učitelem, důležité je také vytvoření příjemného prostředí pro čtení. Žáci čtou vlastním tempem knihy dle svého výběru (tzn. přiměřeně jejich zájmům a čtenářské zkušenosti). Tiché čtení střídá práce s deníkem, individuální konzultace s učitelem nebo diskuse s ostatními spolužáky, prezentace referátu o přečtené knize aj. Dílny se opakují pravidelně, např. jednou až dvakrát týdně.

Tématem čtenářských dílen se intenzivně zabývá M. Šlapal; v lednu 2009 pronesl přínosný příspěvek na veřejném diskusním setkání (na tzv. kulatém stole) pořádaném Stálou konferencí asociací ve vzdělávání (SKAV), publikoval také v Kritických listech. V příspěvku Šlapal nejprve uvádí klasický průběh dílny čtení, dále se věnuje **funkční dílně čtení**. Upozorňuje na nutnost mít připravenou dostatečnou zásobu pro žáky vhodných a přitažlivých knih, samostatnému a souvislému čtení věnovat v hodinách českého jazyka prostor minimálně 20–30 minut týdně. Důležitou součástí dílny čtení jsou rozhovory i písemné úvahy o knihách, referáty, zápisy z četby, vedení seznamu přečtených knih, sebehodnocení četby apod. K jednotlivým metodám přináší celou řadu námětů (např. otázky, které lze klást v průběhu rozhovoru o knize, jaká kritéria by měl splňovat dobrý referát, jakým způsobem vést seznam přečtených knih, jak vést podvojný deník, ukázkou literárních dopisů apod.). V závěru zdůrazňuje rozdíly mezi četbou krátkých ukázek v čítance a četbou celé beletristické knihy, jež vypovídají o významu čtenářské dílny (tento závěr potvrzují i výsledky výzkumu PIRLS 2006, v nichž bylo mj. prokázáno, že četba delšího příběhu, resp. celé knihy na pokračování je pro rozvoj čtenářských dovedností přínosná).

**Čtenářský deník** žáků může již od první třídy zachycovat základní informace o přečtené knize, jeho obsahem mohou být i obrázky a nejsilnější dojmy z četby. Žáci vyšších ročníků primární školy se učí pracovat s **podvojným deníkem**, kde si do levé části deníku zapisují věty či pasáže, které je při četbě zaujaly, v pravé části deníku je doplňují o vlastní komentář. Tomková uvádí, že zvláště v závěrečném komentáři může žákům pomoci škála nedokončených vět (Divím se, ..., Ohromilo mě ..., Všiml jsem si ..., Potěšilo mě ... aj.). Někdy může být deník i trojdílný (třetí část patří písemným komentářům učitele).

Do rozvrhu může být také pravidelně zařazována **dílna psaní**, při níž si žáci především upřesní jednotlivé fáze psaní (příprava, psaní hrubé verze, přepracování, případně redigování a publikaci). Pro žáka stěžejní je pak vlastní výběr tématu a určení adresáta. Protože je zde psaní chápáno jako tvůrčí proces, vytváření a prezentování textů je otázkou dnů nebo dokonce týdnů. V samotném procesu psaní pak žákovi může pomoci např. metoda **kostky**, která žáky vyzývá k úkolům, jež začínají slovesy podobnými Bloomově taxonomii: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj,

aplikuj, argumentuj. (Tomková 2007, s. 51) Přestože je vhodné postupovat při plnění úkolů systematicky, je možné experimentovat i s náhodnou volbou.

## 6.2. Narativní metody

Významná část učitelů ve svých výpovědích uvedla, že velký **problém** spatřuje **v nízké úrovni slovní zásoby žáků**, resp. v jejich **omezené schopnosti komunikovat** vůbec.

Protože tento jev velmi úzce souvisí právě se čtenářskými dovednostmi, pokusím se zde nabídnout několik metod, jejichž praktické využití by mělo pomoci popsany problém odstranit.

Nejúčinnější je v tomto smyslu užití **metod narativních**, v nichž je nejdůležitější právě řeč. Jejich prostřednictvím se žáci učí **přesně a správně slovně vyjadřovat**.

Skrze strukturované formy informací se kromě kompetence ústního jednání zlepšují i dovednosti řešení problémů a racionálního rozhodování. Žáci se učí dotazovat na mínění i postoje ostatních, oceňovat je a zdůvodňovat vlastní názory a uznávané hodnoty. (Belz, Siegrist 2001, s. 94)

Následuje výčet a stručná charakteristika jednotlivých metod nebo organizačních forem výuky.

**Práce v malých skupinách** podporuje vzájemný kontakt jednotlivců. Žák má větší možnost **přímé komunikace** (která je podpořena příjemným pocitem bezpečí v malé skupině), což vede kromě jiného i k pocitu zodpovědnosti za výsledek celé skupiny. Důležitá je i následná fáze návratu jednotlivých skupin do celku, v níž probíhá především tolik důležitá zpětná (sebe)reflexe skupinové práce. Existuje mnoho možností práce ve skupinách. H. Belz a M. Siegrist rozlišují **shodnou** práci skupin (všechny skupiny řeší stejnou úlohu), **rozdělenou** práci skupin (každá skupina zpracovává jinou úlohu v rámci jednoho společného tématu) a **paralelní** práci skupin (nejméně dvě skupiny zpracovávají totožnou úlohu, ostatní pracují na jiném tématu). (tamtéž, s. 95)

Prostřednictvím metody **otázky k expertům** se žáci učí klást jasné a výstižné otázky, motivovaní jsou přitom vidinou reálné odezvy, získáním informací „od zdroje“ o tématu, které je zajímá. Experti (jimiž může být jak významný literární autor, tak např. starší žák, účastníci se zajímavého projektu) místo přednášení

souvislého referátu odpovídají na dotazy účastníků, kteří tak získají přesně ty informace, které je zajímají.

Další metodou, velmi podobnou předchozí, je **interview**. Na rozdíl od dotazování expertů mohou být otázky kladeny i laikům, protože rozhovor se více zaměřuje na postoje a názory dotazovaného. Existují dva základní typy – **standardizované** (různé osoby jsou dotazovány prostřednictvím předem daných otázek) a **otevřené** interview (otázky se kladou podle situace). Pro literární výchovu je dále vhodné například tzv. **interview s literárním hrdinou**, kdy žáci vytvářejí otázky pro některou z postav příběhu (většinou se jedná o hlavního hrdinu).

Metoda **řetězové reakce** zahrnuje práci v mnoha sociálních formách (práce jednotlivců, v malých skupinách, celé skupině), skoro všichni žáci se tedy dostanou do vzájemného kontaktu. Žák je tak změnami situací kromě jiného přinucen k nalézání a obhajování hranice mezi zachováním vlastního mínění a přizpůsobování se různým názorům. Vše začíná **individuální** prací (např. vyplněním pracovního listu), pokračuje prací **ve dvojicích** (vždy dva žáci spolu prodiskutují své výsledky), **ve čtveřicích** (spojení dvou partnerských dvojic za účelem další diskuse), následuje hodnocení či schválení **v celé skupině**.

Řešení konkrétního problému si mohou žáci ujasnit na určité situaci pomocí tzv. **případové analýzy**. Žáci si tak při řešení problému mohou vyjasnit odpovědi na vlastní otázky, využít své předchozí znalosti a zkušenosti, které mají k dané problematice nějaký vztah, kromě nalezení konkrétních možností řešení se také propojují kusé informace, nacházejí se nové souvislosti. Realizace metody vypadá tak, že učitel (žák) uvede případ z vlastní praxe, novin, televize či dalších zdrojů (dle Belze a Siegrista by se mělo jednat o případ reprezentativní, jenž vylučuje adrešnost a objasňuje nějakou situaci). Ten pak žáci jednotlivě či ve skupinách zpracovávají podle scénáře seznámení se s počátečním stavem problémové situace – diskuse o problému – snaha nalézt více alternativních řešení (s ohledem na jejich možný dopad). Závěrem se různá řešení společně prodiskutují, posoudí a vyhodnotí.

Představené základní metody a formy práce je samozřejmě možné různými způsoby obměňovat, tudíž jich lze využívat k práci ve všech oblastech vzdělávání.

## Praktická část

### 8. Příprava lekcí

#### 8.1 Východiska pro přípravu lekcí

Jako cíl své první lekce jsem vybrala rozvoj dovednosti **interpretovat chování postav**, jež dle výsledků projektu KALIBRO činila žákům největší obtíže a o jejímž rozvoji se učitelé v rozhovorech téměř nezmiňovali. Pronikáním do psychického života postav se žáci setkávají s rozličnými charaktery, různými vzorci chování, kterým se skrze hledání motivů učí porozumět, tolerovat je. Tyto zprvu literární zkušenosti propojují se svým reálným životem, v němž se pak mohou lépe zorientovat. Interpretace chování postav často úzce souvisí s dovedností **rozpoznat hlavní myšlenku textu**, s níž bude z dále popsaných důvodů pracovat lekce druhá; nezřídka může nepochopení motivů jednání postav vést k dezinterpretaci celkové myšlenky. Třetí lekce se zaměří především na práci s dovedností **porozumět dějové návaznosti příběhu**, která bývá pro rozpoznání hlavní myšlenky nezbytná.

**Forma textů**, z nichž jsem vybrala úryvky pro jednotlivé lekce, nebyla zvolena náhodně – ve všech případech se jedná o **úseky z románů** (průzkum PIRLS mj. prokázal, že čtení příběhů nebo románů jako jediné prokazatelné úzce souvisí s rozvojem čtenářských dovedností; vysoké procento žáků je přesto dle svých slov nečte vůbec).

Povaha úryvků odpovídá psychologickým potřebám žáka páté třídy i z hlediska **žánru** (viz kapitola 4).

Protože výsledky výzkumu PIRLS prokázaly, že země, které dosáhly nejlepších výsledků, používají **knihy jako základního** (ne však jediného!) **materiálu** pro výuku, setkají se s nimi žáci i během následujících lekcí.

Nelze také opomenout zjištění, že hlasité čtení žáků nijak nepodporuje rozvoj jejich čtenářských dovedností, naopak může vést ke znatelným časovým ztrátám v rámci hodiny. S výjimkou jeho užití při metodě dramatizace rozhovoru se žáci s textem seznámí prostřednictvím vlastního **tichého čtení** či **předčítání učitele**.

S ohledem na zjištění, že rozmanitost metod opravdu podporuje efektivitu výuky (zároveň však musí být cíleně využívány, jinak hrozí kontraproduktivnost), budou



v každé lekci použity přibližně **tří až čtyři různé metody**. Tento počet zajišťuje žákům prvního stupně pro ně potřebné změny aktivit, jejich vhodná kombinace také umožňuje realizaci co nejvíce žákům s ohledem na jejich specifický styl učení. Na uskutečnění každé metody zároveň zůstává dostatek času, což je samozřejmě podmínka jejího smysluplného využití.

## 8.2. Verne, J.: Dva roky prázdnin

Hlavním cílem lekce je rozvoj dovednosti **interpretovat chování postav**, konkrétně zejména z jejich replik v rozhovoru odhalit některé rysy jejich charakteru. Dílčím cílem je pak především procvičení dovednosti vyjasnit si význam slov (zde především lidských vlastností), identifikace potřebné informace (konkrétními větami z textu žáci dokládají svá tvrzení o postavách), analýza motivů jednání postav. K tomuto účelu jsem zvolila úryvek z VI. kapitoly Verneovy knihy *Dva roky prázdnin* (viz Příloha 15), z něhož lze postavy na základě jejich stručných promluv a tendencí ke schematičnosti dobře charakterizovat.

K dosažení stanovených cílů nám pomohou **metody** řízeného rozhovoru, tzv. pětílístek, z hlediska organizace výuky budou žáci pracovat ve dvojicích, ve skupině i individuálně. Závěrem žáci absolvují sebehodnocení formou diskuse.

Nyní již ke konkrétním činnostem.

Lekci zahájíme **úvodním naladěním básní** (o dalekých krajích, cestách), již si žáci individuálně potichu přečtou, aby si posléze ve dvojici sdělili své bezprostřední dojmy. Následuje **uvedení úryvku a cíle hodiny** (budeme číst úryvek z VI. kapitoly knihy Julese Verna – *Četl někdo tuto knihu/jiné knihy od tohoto autora?*; zaměříme se na charakteristiku postav).

Po tomto stručném úvodu již lekce pokračuje samotným **čtením** úryvku učitelem, žáci mají možnost text sledovat na svých kopiích. Vlastní fáze evokace (během níž by se žáci měli snažit vžít do situace chlapců) byla v této lekci úmyslně vynechána, protože jedním z dílčích cílů bylo právě uvědomění si pocitů postav na základě jejich chování a promluv a samozřejmě následná interpretace jejich chování. Následují stručné **základní otázky pro celou třídu**, jejichž cílem je ověřit pozornost



a základní pochopení událostí v textu (*Co se v úryvku děje? Kdo v něm vystupuje, kde se odehrává? Dokážeme také vyčíst kdy?*)

Dále se již začneme zaměřovat na samotný rozhovor chlapců; žáci ve dvojici napíší **jména všech postav** z úryvku (*Celkem 8 postav: Briant, Doniphan, Cross, Wilcox, Webb, Gordon, Baxter, Service; při pozorném čtení by žákům nemělo uniknout, že Chrt je loď*).

Pro větší názornost si (již pouze samotný) rozhovor ještě jednou společně hlasitě, s důrazem na výraz a prožitek přečteme (vybraní žáci-dobrovolníci dostanou kopie se zvýrazněnou přímou řečí jejich postavy; ještě před tímto samotným druhým čtením budou žáci upozorněni na odpovídající přednes – protože již ukázkou jednou slyšeli, nemělo by jim výrazné čtení činit problémy); tato polodramatizace umožní žákům znovu a důkladněji prožít situaci (těm, kteří čtou, navíc ze změněné perspektivy – jako jedné z postav).

Žáci se dále opět ve dvojici pokusí určit, které z postav by byli schopni na základě jejich výpovědí a uvedeného popisu jejich projevu **charakterizovat**; po chvíli přemýšlení učiní návrhy, jež budou zapsány na tabuli a jež si žáci na svých papírech výrazně označí (většinou asi půjde o Doniphana, Brianta a Gordona).

V **řízení rozhovoru s celou třídou** se pak pokusím dovést žáky k vlastnímu zjištění, o čem se chlapci dohadují (hlavní rozpor, jestli jsou na pevnině nebo na ostrově); následují další otázky, např. *Proč je to pro chlapce tolik důležité? Kdo je hlavním představitelem stanoviska, že jsou na ostrově?* (Briant) *Jak k němu asi dospěl?* (byl na průzkumu, viděl „zřetelnou vodní čáru táhnoucí se od severu k jihu“ – řádek c); *Je někdo, kdo Briantovo stanovisko zpochybňuje? Kdo? Zkuste doložit jeho výroky z textu!*

Během individuální práce se žáci pokusí o **charakteristiku jedné z postav**, kterou již dříve vybrali (odpovězte na otázku „*Jaký je?*“); každý žák dostane kartičku (viz Příloha 17–19), na níž bude napsáno jméno a různé (pravdivé i nepravdivé) vlastnosti jimi vybrané postavy – žák zaškrtně ty, které charakterizují jeho postavu, příp. dopíše další; u každé zaškrtnuté vlastnosti by mělo být připsáno zdůvodnění, resp. odkaz na něj.

V následných homogenních skupinách (dle charakterizovaných postav) žáci **společně hodnotí, které charakteristiky vybrali a proč**; bude-li některá skupinka

hotova dříve než ostatní, bude jejím úkolem zamyslet se, které z nabízených vlastností by hodnotili jako kladné, které spíše jako záporné, zda by mohly být některé z nich překážkou nebo naopak přínosem pro spolupráci ve skupině, resp. ve kterých situacích by mohly vadit/být k užítu.

Závěrem každý vyplní předem vytvořenou šablonu **pětilístku** postavy, jejíž charakteristikou se zabýval.

Posledním bodem lekce je ústní **sebereflexe**, během níž dostanou všichni žáci prostor vyjádřit se k otázkám zaměřeným na zhodnocení vlastní práce v hodině (***Měl jsi s výběrem vlastností postavy problémy? Čím to myslíš bylo? Máš nějaké nápady, jak by sis mohl příště práci zjednodušit? Uveď alespoň jeden.***)

### KARTIČKY

Jak již bylo zmíněno výše, každý žák pracoval s kartičkou (tzn. charakteristikou postavy), kterou si sám vybral. Před samotnými ukázkami všech tří typů jsou nabízené vlastnosti postav vypsány přehledně vedle sebe, červeně jsou zde označeny vlastnosti, které postavu charakterizují (žáci samozřejmě obdrží kartičku s černobílým textem a bez komentářů), v závorkách jsou uvedeny možné návrhy úryvků textu, jež danou vlastnost dokazují, resp. její přítomnost vylučují).

**Briant** – **rozhodný** (bez okolků oznamuje výsledky své obchůzky, je odhodlán jít obhlédnout moře), **sebejistý** („Jsem přesvědčen, že jsem se nemýlil.“), **nebojácný** (podnikl sám výpravu a ochotně jde na další)

- arogantní (x uznává, že není neomylný), tichý (x v rozhovoru živě argumentuje), lakomý (o tom se v úryvku vůbec nepíše)

**Gordon** - **přemýšlivý** (zvažuje více možností – např. zda podniknou výpravu, závisí na počasí), **diplomatický** (snaží se o účelný kompromis), **cílevědomý** (snaží se rozhovor systematicky dovést k jasnému závěru, má představu, jak dosáhnout výsledného poznání, již asertivně prosazuje)

- svéhlavý (naopak, snaží se ostatní dovést ke kompromisu všem prospěšnému), závistivý (o tom se v úryvku vůbec nepíše), nedočkavý (z jeho vyrovnané řeči naopak můžeme cítit, že je trpělivý)

Doniphan – **pochybovačný** (stále pochybuje o tom, co Briant viděl), **umíněný** („při každé hádce s Briantem trval na svém názoru“, neustále svůj názor prosazuje), **nevěřicný** (potřebuje se přesvědčit na vlastní oči)

- škodolibý (o tom se v ukázce nic nepíše), nesmělý (x stále prosazuje svoji domněnku), líný (x půjde obhlédnout moře, což bere jako samozřejmost)



## Příloha 15

### VI

ROZHOVOR — NAVRŽENÁ A ODMÍTNUTÁ VÝPRAVA — NEPOHODA  
— RYBOLOV — OBROVSKÉ CHALUHY — COSTAR A DOLE NA NEPŘÍ-  
LIŠ RYCHLÉM KONI — PŘÍPRAVY K ODCHODU — POD JIŽNÍM KŘÍ-  
ŽEM

Téhož dne po večeři oznámil Briant větším chlapcům hlavní výsledky svého průzkumu. Vyplývalo z nich, že východním směrem za pásmem lesů je zcela zřetelná vodní čára táhnoucí se od severu k jihu. Nedá se pochybovat, že je to mořský obzor. *Chrt* naneštěstí ztroskotal u ostrova, a ne u pevniny!

Gordon i jeho kamarádi přijali Briantovu zprávu s živým vzrušením. Jsou tedy na ostrově a nemají možnost odplout! Musili zamítnout původní plán vyhledat ve vnitrozemí nějakou cestu na východ. Mohli jen čekat, až se jim v dohledu pobřeží objeví nějaká loď. Je možné, že by to byla pro budoucnost jediná naděje na záchranu?

„Ale co když se Briant při pozorování mýlil?“ namítl Doniphan.

„To je pravda, Briante,“ dodal Cross. „Nepokládal jsi za moře pruh mraků?“

„Ne,“ odpověděl Briant. „Jsem přesvědčen, že jsem se nemýlil. To, co jsem na východě viděl, byla opravdu vodní čára, která se stáčela po obzoru.“

„A v jaké vzdálenosti?“ ptal se Wilcox.

„Asi jedenáct kilometrů od mysu.“

„A nebyly za ní nějaké hory nebo vyšší země?“ ptal se Webb.

„Ne! Nic než obloha.“

Briant mluvil tak přesvědčivě, že nemělo smysl o tom pochybovat.

Jen Doniphan jako při každé hádce s Briantem trval umíněně na svém názoru.

„A já zrovna tvrdím,“ pokračoval, „že se Briant mohl mýlit, a dokud se nepřesvědčíme na vlastní oči . . .“

„To také uděláme,“ řekl Gordon. „Musíme přece vědět, na čem jsme.“

„A já bych řekl, že nesmíme ztratit ani jediný den,“ dodal Baxter, „chceme-li odejít ještě před počátkem zimy — jestliže jsme ovšem na pevnině.“

„Když nám to dovolí počasí, vydáme se hned zítra na výpravu. Bude možná trvat i několik dnů,“ pokračoval Gordon. „Říkám, bude-li hezky, protože podniknout cestu do lesa za špatného počasí by bylo šílenství . . .“

„Smluveno, Gordone,“ odpověděl Briant. „A jakmile se dostaneme na opačné pobřeží ostrova . . .“

„Je-li to ovšem ostrov,“ zvolal Doniphan a neodpustil si pokrčit rameny.

„Je to ostrov,“ namítl Briant s netrpělivým gestem. „Nemýlil jsem se. Spatřil jsem jasně na východě moře! Doniphan se podle svého zvyku rád hádá.“

„Však nejsi neomylný, Briante!“

„Ne, to opravdu nejsem. Ale tentokrát uvidíme, zda jsem se dopustil omylu. Půjdu sám to moře obhlédnout, a chce-li jít Doniphan se mnou . . .“

„Samozřejmě že půjdu.“

„A my také,“ zvolali tři nebo čtyři další chlapci.

„Dobrá, dobrá,“ řekl Gordon, „uklidněte se, hoši! I když jsme doposud děti, snažme se jednat jako muži. Naše postavení je vážné a neopatrností by se mohlo ještě zhoršit. Ne! Na cestu lesem se nemůžeme pouštět všichni. Především malí by nám nestačili a nechat je u *Chrta* samotné, to je vyloučeno. Ať jde na tu výpravu Doniphan s Briantem a s nimi dva jejich kamarádi.“

„Já!“ zvolal Wilcox.

„A já!“ řekl Service.

„Dobrá,“ souhlasil Gordon. „Čtyři na to stačí. Nevráťte-li se včas, budou vám moci jít někteří z nás naproti, kdežto ostatní zůstanou na škuneru. Nezapomínejte, že je tu náš tábor, náš domov, a že ho nesmíme opustit, dříve než budeme mít jistotu, že jsme na pevnině.“

„Jsme na ostrově,“ namítal Briant. „Říkám vám to naposled . . .“

„To uvidíme,“ odsekl Doniphan.

### 8.3. Twain, M.: Dobrodružství Toma Sawyera

Jako dva komplexnější cíle pro další dvě lekce jsem zvolila rozvoj dovedností **rozpoznat dějovou návaznost (resp. sledování toku vyprávění) a identifikovat a vlastními slovy formulovat hlavní myšlenku textu.**

Tyto dovednosti, přestože jsou pro plnohodnotnou četbu beletrie i naučného textu klíčové, činí žákům dle slov učitelů často obtíže. I mezinárodní výzkumy a tuzemský projekt KALIBRO potvrdily, že žáci mají největší problémy právě s interpretací textu, vyhledáváním informací, jež nejsou explicitně vyjádřeny.

Cílem této lekce tedy bude rozvoj dovednosti sledovat dějovou návaznost a shrnout myšlenku textu vlastními slovy. Z výše zmíněných důvodů jsem vybrala úryvek z knihy *Dobrodružství Toma Sawyera*, v němž jsou chlapci Tom a Huck svědky noční potyčky tří dospělých, z nichž jeden skončí mrtvý. (viz Příloha 15)

#### Úvod

Ještě před samotným začátkem práce je třeba poskytnout žákům nezbytné **instrukce k následné práci s tabulkou**, k jejímu vyplňování. Tabulka bude také po celou hodinu viditelná na tabuli, při každém zápisu budou žáci znovu upozorněni, kam mají co zaznamenat. Připomeneme si, že při čtení s předvídáním je důležité přesně dodržet úseky vyznačené v textu, tzn. nečíst ani o slovo dále, než je v daný moment určeno.

I kdybys dělal cokoli. Hned nato vylekal Toma červotoč tlkající ve zdi u hlav postele — znamení, že něčí dny jsou sečteny. Potom se odkudsi z dálky ozvalo vyti psa. Odpovědělo mu vyti z ještě větší dálky. Tom vytrpěl muka. Nakonec už byl přesvědčen, že se čas zastavil a začala věčnost. Ubránil se spánku, ale ne podřimování. Hodiny odbily jedenáctou. Neslyšel je. A potom se do mlhavých snů začalo mísit melancholické kočiči mňoukání.

Vyrušilo ho otvírání okna někde v sousedství. A výkřik „Táhni k čertul“ a řinkot prázdné láhve, tříštící se o zadní stěnu tetiččina dřevníku, ho probudil úplně. V jediné minutě byl oblečen a z okna venku. Plazil se po čtyřech po střeše přístavku. Cestou několikrát potichu zamňoukal. Potom seskočil na střechu dřevníku a z ní na zem. Čekal tam Huckleberry Finn se svou mrtvou kočkou. Chlapci se vydali na cestu a zmizeli ve tmě. Za půl hodiny se už brouzdali vysokou trávou na hřbitově.

Byl to hřbitov starého západního typu, na návrší, asi dva kilometry za městečkem. Byl obehnán sešlým laťovým plotem, jenž se na některých místech nakláněl dovnitř a na ostatních zase ven, ale kolmo nestál nikde. Na celém hřbitově bujela tráva a býli. Všechny staré hroby se propadaly a na hřbitově nebyl ani jeden kamenný náhrobek. Červotočivé dřevěné desky s oblým vrškem vrávoraly nad hroby a marně hledaly nějakou oporu. „Zde v Pánu odpočívá“ ten a ten, stálo na nich kdysi, ale většina nápisů už byla nečitelná, i kdyby bylo světlo.

Slabý vítr nařikal ve stromech a Tom se bál, aby to nebyli duchové zemřelých, kteří si stěžují na vyrušení. Hoši mluvili málo, a to ještě polohlasem, protože je tísnila tma, místo, velebná atmosféra a ticho. Našli nový, čerstvě navršený hrob a uchýlili se pod ochranu tří velkých jilmů, které rostly pohromadě několik málo kroků od něho.

Pak mlčky čekali a zdálo se jim, že čekají velmi dlouho. Houkání vzdálené sovy bylo jediným zvukem, jenž rušil mrtvé ticho. Tomovy myšlenky byly čím dál tisknější. Musel si prostě vynutit nějakou konverzaci a řekl šeptem:

„Myslíš, Huckoušku, že těm mrtvým nevádí, že jsme tady?“



„To bych taky rád věděl. Je to tady nějak hrozně divné, vid’?“

„To tedy je.“

Nastala delší přestávka, při které chlapci námět v duchu rozebírali. Potom Tom zašeptal:

„Ty, Huckoušku, myslíš, že Koňsky Williams slyší, co si tu říkáme?“

„To víš, že nás slyší. Aspoň jeho duch určitě.“

„Měl jsem říct pan Williams,“ pokračoval Tom po chvíli. „Nechtěl jsem ho urazit. Ale každý mu říká Koňsky.“

„Člověk si nemůže dát dost dobrý pozor, jak mluví o mrtvých, Tome.“

To byla studená sprcha a konverzace znovu odumřela. Najednou Tom chytil svého kamaráda za paži a řekl:

„Pštl!“

„Co je, Tome?“

Oba kluci se přitiskli jeden k druhému. Srdce se jim rozbušila.

„Pštl! Už zas! Neslyšíš?“

„Já...“

„Poslouvej! Už to slyšíš?“

„Jejda, jejda, už jdou! Jsou to oni. Co uděláme?“

„Nevím. Myslíš, že nás uvidí?“

„Tome, Tome, oni vidí potmě jako kočky. Neměl jsem sem chodit.“

„Neboj se, já nemyslím, že by nám něco udělali. My nic zlého neděláme. Když budeme ztlacha, možná si nás ani nevšimnou.“

„Já to zkusím. Tome, ale běhá mi mráz po zádech.“

„Poslouvej!“

Chlapci dali hlavy dohromady a sotva dýchali. Z nejvzdálenějšího konce hřbitova sem pronikaly tlumené hlasy.

„Koukej! Podívej se!“ zašeptal Tom. „Co to je?“

„To je oheň z pekla. Och, Tome, to je hrozné!“

Několik nezřetelných postav se blížilo tmou. Houpaly plechovou lucernou, která kropila zem nesčíslným množstvím světelných skvrnek. Huckleberry zděšeně zašeptal:

„Jsou to čertí, žádná mýlka. A jsou tři. Pámbičku, Tome, je s námi konec. Umiš se modlit?“

„Zkusím to, ale neboj se. Nic nám neudělají. „Anděličku můj strážníčku...““

„Pštl!“

„Co je, Hucku?“

„Jsou to *lidí*! Aspoň jeden z nich. Jeden z nich je hlas starého Muffa Pottera.“

„Vážně?“

„Spolehni se na mě, já ho znám. Ani se nehni a ani nepípej. Nebude dost při sobě, aby nás našel. Je jistě opilý jako obyčejně — starý otrapa.“

„Dobře. Já budu ztlacha. Ted jsou nahrani, nemůžou to najít. Ale už zase jdou. Přihořívá. Samá voda. Zas přihořívá. Hoří! Ted jdou správným směrem. Povídám, Hucku, já poznávám další hlas. Je to Indián Joe.“

„Máš pravdu, je to ten míšenecký zabiják! Než Indiána Joea, to radši potkat čerty. Co tu můžou pohledávat?“

Šepot už ustal, neboť tři muži došli až k hrobu a stáli pouhých několik kroků od úkrytu chlapců.

„Tady to je,“ řekl třetí hlas. Jeho majitel pozvedl lucernu a světlo padlo na tvář mladého doktora Robinsona.

Potter a Indián Joe nesli ruční vozík, na kterém bylo lano a dvě lopaty. Muži složili břímě a začali otevírat hrob. Doktor postavil lucernu do hlav rovu, poodstoupil, sedl si a opřel se zády o jeden z jilmů. Byl tak blízko, že by se ho chlapci mohli dotknout.

„Pospěšte si!“ řekl potlchu. „Měsíc může každou chvíli vyjít z mraků.“

Zabručeli nějakou odpověď a kopali dál. Chvilí nebylo slyšet nic než skřipání lopat, jež nabíraly a odhazovaly hlínu a štěrk. Bylo to velmi jednotvárné. Konečně jedna z lopat zavadila temně a dutě o rakev. Za několik minut muži rakev vytáhli na povrch. Vypáčili lopatami víko, vytáhli tělo a hrubě je pohodili na zem. Měsíc vyplul z mračen a posvítil na bledou tvář. Muži přitáhli vo-

zik, položili na něj mrtvolu, přikryli ji pokrývkou a zajistili provazem. Potter vytáhl velkou kudlu, stiskl péro, čepel vyskočila a Potter odřízl přebytečný kus provazu.

„Tak tady ho máte, masučkáři,“ řekl. „A teď vysolíte další pětku, nebo tady zůstane.“

„Moje řeč!“ přikyvovat Indián Joe.

„Co to má znamenat?“ ptal se doktor. „Žádali jste zaplacení předem — a zaplatil jsem vám.“

„Jo, a udělal jste ještě něco,“ řekl Indián Joe a přistoupil k doktorovi, který zatím vstal. „Před pěti lety jste mě jednou večer vyhnal z kuchyně svého otce, když jsem přišel prosit o něco k jídlu, a řekl jste, že mám za lubem něco nekalého. Když jsem přísahal, že si to s vámi vyřídím, i kdybych měl čekat sto let, dal mě váš otec zavřít pro tuláctví. Myslíte si, že jsem zapomněl? Nemám v sobě indiánskou krev pro nic za nic. A teď vás mám a vy budete klopat, rozumíte?“

V tu chvíli už doktorovi hrozně šermoval pěsti před obličejem. Doktor nečekaně udeřil a srazil neurvalce k zemi. Potter upustil nůž a vykřikl:

„Počkat, počkat, mého kamaráda bít nebudete!“ Skočil po doktorovi a zápasili spolu vši silou.

Indián Joe vyskočil a oči mu planuly záští. Zvedl Potterův nůž a plíživě začal obcházet zápolící muže. Čekal na vhodný okamžik. Najednou se doktor vyprostil, uchopil těžké prkno, které označovalo Williamsův hrob, a srazil jím Pottera k zemi. Vtom mišenec využil příležitosti a vrazil nůž až po rukojeť do prsou mladého muže. Doktor zavrával, padl hrudi na Pottera a zaplavil ho krví. V té chvíli mračna zahalila hrůznou podívanou a oba vyděšení chlapci se dali na útěk.

Když se měsíc zase vynořil, stál Indián Joe nad oběma ležícími postavami a díval se na ně. Doktor zašeptal něco nesrozumitelného, několikrát křečovitě vdechl a potom ztichl.

„Tak *tenhle* účet by byl vyrovnaný,“ zabručel mišenec. „A vem té čert!“

Potom mrtvého obral, vložil osudný nůž do Potterovy otevřené

## Evokace

Cílem evokace bude uvést žáky co možná nejvěrněji **do atmosféry příběhu** – jak by ji prožívali oni (*Představte si, že jste v noci sami na hřbitově. Co asi slyšíte a co vidíte kolem? Jaké byste měli pocity a o čem byste si šeptali?*) Následuje snaha o porozumění situace chlapců, o nichž budeme za chvíli číst (*Proč by se nějakí kluci mohli v noci ocitnout na hřbitově? Zkuste to odhadnout podle sebe, příp. z vlastní zkušenosti.*)

Samotná práce s textem je pak zahájena hlasitým čtením jednoho odstavce učitelem; žáci se snaží ujasnit si, do jakého příběhu vstupujeme. Následují konkrétní otázky:

- **Kdo v úryvku vystupuje?** Tom, hoši (z úryvku není patrné kolik, tzn. nelze poznat, že se jedná pouze o Toma a Hucka)
- **Kde se odehrává?** Protože jsou v úryvku zmíněny stromy, duchové zemřelých, velebná atmosféra, hrob aj., jsou hoši zřejmě na hřbitově.
- **Kdy se odehrává?** Patrně v noci („tísnila je tma“), hoši by však mohli být i v nějaké tajné chodbě, kam nedopadá světlo...
- **Co asi postavy právě prožívají?** „Tom se bál“, vzhledem k tomu, že hoši mluvili málo a polohlasem, byli asi vystrašení a možná napjatí, stísněná atmosféra
- **Jak na vás působí atmosféra úryvku, čím je to způsobeno?**
- Žáci jsou opět vybízeni, ať si vzpomenou, zda někdy zažili podobný pocit jako hoši. (*V jaké situaci to bylo a jak jste se zachovali? Řekněte si ve dvojici!*)

## Uvědomění si významu čteného

V této části hodiny je hlavní metodou **řízené čtení s diskusí**.

V četbě textu pokračuje učitel, žáci jej mohou sledovat ve svých kopiích. Čtení je prokládáno **otázkami udržujícími pozornost žáků a ujasňujícími významy slov**, resp. slovních spojení (co v daném kontextu znamená výraz „to byla studená sprcha“; Kdo jsou to „oni“? aj.); po tomto úryvku se žáci znovu snaží odpovědět na úvodní otázky (mají již dostatek informací) a předvídají, co se stane dál (*Koho chlapci asi viděli?*) – zapisují (zatím společně celá třída) do tabulky, co se stalo a co se stane.

Následuje **tiché čtení** dalšího úryvku žáky, po jeho přečtení si dopíší do tabulky, co se stalo, a zkoušejí vymyslet, co muži na hřbitově pohledávají.

Po dalším tichém čtení proběhne opět **společná diskuse** o tom, co se stalo (žáci mají následně čas na zapsání co nejvýstižnějšího sdělení do tabulky); ***Jaké mohou mít muži motivy (důvody) k vyhrabání mrtvol?*** Odpovědi žáci zapisují do tabulky.

Následující, velmi krátký úsek čte učitel, který pokládá další otázky (***Už víte, proč ho vykopali a co se objevilo za problém?*** – po diskusi následuje velmi stručný zápis).

Další úryvek čtou žáci potichu, **individuálně doplňují tabulku**, pokračují v tichém čtení. Poté ve dvojicích či sami stručně (např. v heslech), avšak přesně zaznamenávají, co se událo (**popis průběhu rvačky**). Po této aktivitě následují již poslední dotazy učitele (***Co se stalo závěrem? Jak byl příběh uzavřen?***). Nakonec jsou žáci vyzváni, aby se znovu sami nebo ve dvojici zamysleli nad hlavní myšlenkou příběhu (chlapci se stanou svědky hrůzného zločinu, bojí se, což jim brání v jasném chápání, vyhodnocení situace).

### **Reflexe**

Po dočtení a uzavření etapy příběhu se žáci snaží ve skupinkách zachytit (např. graficky znázornit) **kostru celého příběhu**, na jejímž základě poté ve skupině odvyprávějí příběh vlastními slovy. Aby si ještě více prohloubili své pochopení pocitů chlapců, bude jejich úkolem celý **příběh vyprávět z pozice Toma** (jedna skupina bude Tom vytahující se svým zážitkem před kamarády; ve druhé nalezneme Toma vysvětlujícího rodičům, že přestože byl v noci někde, kde být neměl, může díky své zkušenosti pomoci při odhalování zločince). Žáci v jedné skupině jsou vlastně jeden Tom, při vyprávění se postupně musejí vystřídat všichni (kdo bude říkat jaké věty se mohou domluvit předem), pro vizuální přehlednost, kdo již mluvil a kdo ne, v jaké části příběhu se pohybujeme, se žáci rozmístí na jimi vytvořenou dějovou kostru, osu příběhu, při předávání slova si podávají rozmotávající se klubičko provázku.

## **8.4. Foglar, J.: Tajemná Řásnovka**

Ve třetí lekci, jak již bylo zmíněno výše, jsem s žáky opět pracovala na rozvoji dovednosti **rozpoznat dějovou návaznost a identifikovat a vlastními slovy formulovat hlavní myšlenku textu**.

Žáci budou pracovat s úryvkem z knihy Jaroslava Foglara *Tajemná Řásnovka* (viz Příloha 16). S ohledem na cíl rozpoznání dějové návaznosti jsem vybrala úsek, v němž je sice jasný děj, jeho časová souslednost je však trochu zkomplikována návratem k událostem předchozího dne v Jirkových myšlenkách. V úryvku často uváděná bližší časová určení (včerejšek, celé dnešní dopoledne, v poledne) však mohou být také zavádějící (např. spojení druhý den se zde vztahuje ještě k předcházejícím událostem a označuje tudíž právě ten den, kdy se příběh odehrává, „druhý“ je tedy ve vztahu k včerejšku). Dalšími záchytnými body mohly být přímé řeči a jejich uvedení, které nelze zaměnit. Další významnou náповědou je i zasazení významu některých slov do konkrétní situace příběhu ( Jindra asi „vybuchl“ proto, že toho již na něho bylo příliš, tzn. zřejmě až po řadě událostí, aj.).

Po krátkém uvedení tematiky knihy budou žáci z názvu kapitoly (*V těžkém podezření*) **odhadovat, o čem by mohla být.**

Po tomto úvodu obdrží žáci do skupinek **text rozstříhaný** na šest částí (viz Příloha 17), pro pozdější snazší kontrolu budou papírky označeny písmeny; úryvky si nejprve přečtou, poté se je snaží seřadit dle dějové souslednosti (jak půjdou za sebou, aby tvořily příběh). Jejich dalším úkolem je **podtrhnout** (či jakkoli označit) **slova**, díky kterým poznali, jak odstavce správně seřadit (o možných problémech je již pojednáno výše).

Po společné kontrole pak stále ve skupinkách graficky zaznamenávají na pruh papíru časový sled událostí příběhu.

Následuje krátké mluvní cvičení, během něhož si žáci (již ve společném kruhu) představí, že jsou Jindra, který **se snaží popsat své celodenní zážitky kamarádům**; posílají si kamínek tak, aby vždy každý řekl **jednu větu** (zatímco jeden mluví, ostatní kontrolují, zda něco nepřeskočil). Před samotnou aktivitou si s žáky ještě jednou připomeneme, že při vyprávění podobného typu příběhu je nejdůležitější právě dodržení časové souslednosti.

Následuje návrat do lavic, **hlasité čtení učitelem** (žáci sledují ve svých kopiích) přerušované otázkami učitele či žáků (ti budou na začátku vybídnuti, aby se přihlásili, kdykoli je napadne nějaká otázka).

***Co myslíte, že mohlo být v onom balíku? (později: Už víte? Podle čeho jste to poznali?)***



***(Jakým způsobem se myslíte dozví další informace?)***

***Kým byl asi stažen a proč? Představte si, že vás někdo takto znenadání přepadne – jaké byste měli pocity?***

***Proč ho myslíte Lipka a Fint'ula takhle přepadli? Jak byste celou situaci na jejich místě řešili vy? Jak byste se zachovali na místě Jindry? Zkuste najít ve dvojici několik důvodů, proč se Jindra takto choval. Stalo se vám to někdy také (že byste ze strachu zalhali)?***

Závěrem hodiny bude úkolem žáků opět se vžít do Jindrovych psychiky, jeho situace (tuto aktivitu mají již vyzkoušenou z úvodu hodiny i z hodiny předchozí – viz Tom Sawyer). Každý „Jindra“ provede zápis o prožitém dni do svého **deníku**, přičemž se bude moci sám přesvědčit, zda souslednosti událostí (a událostem samotným) rozumí; zápis bude zároveň materiálem vypovídajícím o dosažení cílů i pro učitele.

## Příloha 16

### V TĚŽKÉM PODEZŘENÍ

**f** Když jel Jindra druhý den za ranního šera nabitou, kymácející se elektrikou do dílny v Řásnovce, uvědomil si, jak rychle mu teď čas letí! Den, to je jako dříve hodina! Zdálo se mu to být chvílí, jak tudy jel včera ráno s aktovkou nacpanou hadry a rýžáky pro klubovnu! A on už od té „chvilky“ uplynul den!

**a** A jak byl ten včerejšek nabit událostmi! Ráno nepříjemné seznámení s Finťulou a později i s druhým z té záhadné dvojice, s Lipkem! Odpolední bílení a drhnutí klubovny — a večer pak cesta za tajemným pokladem, který zatím zmizel, k údivu celého klubu.

Kdo asi balík vzal? Možná že Finťula s Lipkem, protože už skryši nedůvěřovali!

Vysvětlení této otázky se však Jindrovi dostalo dřív, než očekával.

**c** Celé dnešní dopoledne vysílal Finťula na Jindru nevraživé pohledy. Také Zbynda se Jindry stranil a nepromluvil s ním ani slova. Finťula šel tak daleko, že na Jindru šťval dělníky. Když pan Zádola hledal pilník, hodil Finťula hlavou po Jindrovi a zahuhlal:

„To ho zase jistě někam zašantročil ten novej kluk!“

**d** Pan Šimon našel zlomený svůj skládací metr, a Finťula tvrdil, že to určitě udělal Jindra, že prý ho viděl, jak měl metr v ruce. Po tomto výpadu se už Jindra ozval.

**b** „To není pravda!“ vybuchl. „Ano, měl jsem metr v ruce, ale jen když jsem ho tamhle u ponku zvedl ze země! Při tom jsem ho přece nemohl zlomit! Vždyť byl složený!“

**e** Teprve v poledne, když šel Finťula k paní Valtýnové pro obědy, ponížil se Jindra a začal na Zbyndu mluvit.

„Co se vlastně stalo? Díváte se tady na mě oba jako na vraha!“ řekl Zbyndovi. Ten se však na Jindru ani neotočil, vybaloval si z aktovky housky k polévce a jen usykl:

„Tys nám tady, člověče, scházel! Ty myslíš, že nic nevím, vid’? Ale já vím, jak jsi tuhle v noci špehoval Finťulu a Lipka tam při schovávání těch věcí!“

## 9. Analýza realizace lekcí

### 9.1. Verne, J.: Dva roky prázdnin

Zahájení lekce **básní** se ukázalo jako dobrý nápad, její tiché čtení žáky náležitě zkoncentrovalo, odvedlo jejich myšlenky ze školních lavic. Sdílení dojmů ve dvojici proběhlo většinou na úrovni sdělování představ evokovaných básní.

Plynule jsme přešli k **rozhovoru o knihách Julese Verna**. Žáci se povětšinou s některou z autorových knih setkali, pouze dva však přečetli nějakou celou (resp. jeden žák přečetl asi pět Verneových děl). Protože jsem žákům předestřela i samotný cíl lekce, již před samotným čtením věděli, na co se při něm mají hlavně soustředit.

Po mém hlasitém **čtení** žáci bez problémů odpovídali na otázky zmíněné v *Přípravě*. Překvapující byl postřeh jednoho žáka, že příběh se zřejmě odehrává na podzim, což dokládá citací z textu, že se hoši obávali brzké zimy.

Úkol v úryvku **vyhledat a zapsat jména všech zmíněných postav** zvládli rychle a bezchybně všichni žáci, jedna dvojice zprvu opravdu váhala, kdo nebo co je to Chrt, po nalezení a pečlivém pročtení dvou zmínek o něm v textu však žáci správně odhadli, že se jedná o loď (nutno podotknout, že na základě toho, jak je Chrt popisován v tomto úryvku, by se při troše nadsázky mohlo jednat i o chlapce).

Při dotazu, kdo by rád při **opakované četbě rozhovoru** ztvárnil některou z postav, byly téměř všechny ruce nahore; zatímco někteří žáci chtěli číst repliky pouze určité osoby, ostatním na postavě, kterou ztvární, příliš nezáleželo. Žáci četli z kopií, v nichž měli svoji přímou řeč zvýrazněnou, a tak nedocházelo k prodlevám narušujícím děj, projev žáků byl plynulý a přesvědčivý.

Žáci sami dokázali určit, že hlavní osou úryvku příběhu je **závažný rozpor chlapců**, zda jsou na pevnině, či na ostrově, a převládá v něm tedy **motiv nedůvěry**. I odpovědi na doplňující otázky (viz *Příprava*) byly pro žáky až překvapivě samozřejmé, většině ani nečinilo problém dohledat v textu potřebné tvrzení dokládající jejich názor. Domnívám se, že kromě dalších možných faktorů přispělo ke snadné orientaci v textu i jeho přehledné grafické ztvárnění (časté střídání přímých řečí, členění na krátké odstavce).

Při výběru **postav vhodných k charakteristice** žáci celkem shodně vybrali jediné tři opravdu možné – Doniphana (8 žáků), Brianta (5 žáků) a Gordona (2 žáci).

Zaměřme nyní svou pozornost na výběr vlastností, pomocí nichž lze dle žáků **charakterizovat Doniphana**. Všechny osm žáků vidělo Doniphana jako **umíněného**, což čtyři z nich doložili citací („Jen Doniphan při každé hádce s Briantem trval umíněně na svém.“; „... se podle svého zvyku rád hádá.“), ostatní opět vlastními slovy popisovali jeho chování (Doniphan stále trval na svém. Doniphan se při každé hádce projevil umíněně. Pokaždé, když Briant řekl, že se jedná o ostrov, připomínal, že je to možná pevnina.). Sedm žáků ho označilo jako **pochybovačného** (Pořád pochybuje o tom, že jsou na ostrově. Pochyboval o tom, že má Briant pravdu. „Ale co když se Briant při pozorování mýlil?“; „... neodpustil si pokrčit rameny.“; „Je-li to ovšem ostrov,“ zvolal Doniphan a neodpustil si pokrčit rameny. – 2 žáci). Podle šesti z nich je **nevěřicný**, což žáci dokládali jak přímo výroky Doniphana (Poté, co Briant řekl, že zjistil, že jsou na ostrově Doniphan odsekl: „To uvidíme.“ – 2 žáci; „Je-li to ovšem ostrov.“; „A já zrovna tvrdím, že se Briant mohl mýlit, a dokud se nepřesvědčíme na vlastní oči...“; „Ale co když se Briant při pozorování mýlil?“), tak popisem jeho jednání (Nevěřil druhým, že je to ostrov. Chtěl se o Briantově tvrzení přesvědčit na vlastní oči.). Tři žáci však také uvedli, že je Doniphan škodolibý, což z úryvku patrně rozhodně nebylo. Při práci ve skupince o tom dokonce přesvědčili i ostatní žáky. Když jsem se zeptala, zda by v textu dokázali najít tvrzení, které by jejich názor podložilo, odpověděli mi, že „to přece z toho textu číší“ a že to tam přece nemusí být doslova napsané. Zmiňovaná děvčata měla zřejmě na základě vlastní zkušenosti pocit, že Doniphan si chce na Briantovi „smlsnout“, a v tom, co označila za škodolibost, viděla spíše Doniphanovu závist, že Briant podnikl výpravu a že by mohl mít pravdu (tzn. nesprávně pochopila význam slova – to potvrzují i argumenty dokládající tuto vlastnost – Chce, aby se Briant dostal do problému. Je škodolibý, protože se stále hádal a škodil ostatním.). Jeden žák bez uvedení důvodu zakroužkoval možnost, že Dauniphan je líný. Jednalo se buď opět o neporozumění významu slova, či odpověď bez přemýšlení.

**Brianta** charakterizovalo všech pět žáků zabývajících se jeho vlastnostmi jako **sebejistého**, což jeden doložil stručným shrnutím jeho promluv (Je přesvědčený, že jsou na ostrově.), ostatní vybranými promluvami („Jsme na ostrově, říkám vám to naposled.“; „Je to ostrov, nemýlil jsem se. Spatřil jsem jasně na východě moře. Doniphan se podle svého zvyku rád hádá.“; „Ne,“ odpověděl Briant. „Jsem přesvědčen, že jsem se nemýlil.“; „Ne! Nic než obloha.“; „Je to ostrov.“). Za

**rozhodného** Brianta označili pouze dva žáci, a to i přesto, že je tato jeho vlastnost v textu jasně čitelná. Jeden žák navíc jako argument uvedl tvrzení, které by mohlo svědčit spíš o Briantově tvrdohlavosti (Když řekne, jak to má být, tak se už nedá přesvědčit.), druhý podstatu přítomnosti této vlastnosti vystihl lépe (Byl rozhodnut, že na východě je moře, že tam projde a moře ostatním ukáže.). Tři žáci Brianta označili jako **arogantního** (jeden z nich s dovětkem, že jen když je třeba), přestože v textu není o Briantově aroganci žádná zmínka. Z odůvodnění („Říkám vám to naposled.“; „... s netrpělivým gestem“) pak vyplývá, že význam slova arogantní chápou spíš blíže významu slova asertivní. Překvapivě ho pouze jeden žák označil za **nebojácného**, přestože se v úryvku explicitně hovoří o jeho samostatných nebezpečných cestách.

Vlastnostem **Gordona** se věnovali tři žáci. Všichni o něm shodně uvedli, že je **přemýšlivý** (Proto řekl: „Dobrá, dobrá, uklidněte se hoši! I když jsme doposud děti, snažme se jednat jako muži. Naše postavení je vážné a neopatrností by se mohlo ještě zhoršit. Ne! Na cestu lesem se nemůžeme pouštět všichni. Především malí by nám nestačili a nechat je u Chrtá samotné je vyloučeno. Ať jde na tu výpravu Doniphan s Briantem a dva jejich kamarádi.“; Jelikož rozhoduje o všech věcech a najde způsob, jak ty věci udělat. Je ten, kdo vždy něco vymyslí a utvoří výpravy i jednoduchou věc potřebnou k přežití.), **diplomatický** (dva žáci napsali, že vždy všechny usměrní, jeden navíc uvedl, že má mnohé nápady) a **cílevědomý** (Snaží se vždy uskutečnit plán, dokud se mu nepodaří; Vždy, když mají ostatní nějaký problém a hádají se, jak by bylo nejlepší plán uskutečnit, dokáže je usměrnit a zjistí, o co jde, a plán inteligentně uskuteční..).

Ukázky zdařilých prací jsou uvedeny v přílohách – Doniphan (Příloha 17), Briant (Příloha 18) a Gordon (Příloha 19).

Při navazující práci ve skupinkách probíhala o vlastnostech živá diskuse. Žáci se občas navzájem znejistili ve výkladu významu slova, pomocí citace textu se však také přesvědčovali o přítomnosti konkrétních vlastností. V každé skupince se dopracovali k některým společným závěrům.



Příloha 17

nesmělý  
líný **DONIPHAN** umíněný  
nevěřící škodolibý  
pochybivý

„Jáho na ostrově nahradí!  
Briant: „Rikal vám to naoslepo...“  
„...“ „Vidíme,“ odsekl Doniphant.

Den: Plan  
přijí 7, včel oslov, stola  
Neobstál si potře v hrom

Příloha 18

S netrpělivým  
sebejistý  
arrogantní  
rozhodný

**BRIANT**

Je to ostrov! Neměl jsem se. Spatřil jsem jasně  
na Východě moře. Doniphant se podle svého  
živý kvád ná dá!  
lakomý  
nebojácný  
tichý



*Vždy je vědomý  
usměrňuje a má  
své nápady.*

*Je ten, kdo vždy něco vymyslí, upoří  
výpravy i jednoduchou věc potřebnou k přežití.*

nedočkavý

svéhlavý přemýšlivý  
diplomatický závistivý *je záměr*

GORDON

cílevědomý

*Ignoruje se vždy skutečným plánem  
dokud se mu nepodaří.*

*Vždy, když mají nějaký problém a hádají  
stojí by bylo nejlepší plán skutečný, dokázat  
je usměrnit spíše o co jde a plán inteligentní uskutečnit.*

Předposlední aktivitou hodiny byl tzv. **pětílístek**. U každé postavy uvádím všechny verze vytvořené žáky (Doniphan – Příloha 20, Briant – Příloha 21, Gordon – Příloha 22), kterým však předchází vlastní shrnutí s komentářem, v němž čísla v závorkách označují počet žáků, kteří tak odpověděli (jestliže určitou odpověď napsal pouze jeden žák, závorka uváděna není), modře jsou vyznačeny vlastnosti, jež byly žákům nabízeny v předchozí aktivitě.

**Doniphana** si vybralo osm žáků; na otázku **Jaký je?** odpověděli, že škodolibý (5), umíněný (3), pochybovačný (2), nevěřící (2), nesympatický, špinavý a hádavý. Příčina vysokého počtu žáků, kteří uvedli jako hlavní Doniphanovu vlastnost škodolibost, je uvedena výše. Adjektivem „špinavý“ chtěl žák dle svých pozdějších slov ještě silněji vyjádřit svůj pocit z Doniphana, kterého vnímal jako podlého a nečestného. Jednalo se tak opravdu o pokus pojmenování vlastnosti, nikoli pouze aktuálního stavu. Na otázku **Co dělá?** uváděli jako odpovědi všichni žáci slovesa, jejichž význam korespondoval s významem zapsaných přídavných jmen (resp. nebyl s nimi v rozporu) – hádá se (7), trvá na svém (4), nevěří (3), pochybuje (3), chce mít pravdu, má svůj názor. Mezi odpověďmi na otázku **Co o něm můžeš říci?** a

významem textu nebyly, kromě jedné výjimky („Je to líný chlapec.“ – uvedená vlastnost se příliš neslučuje s Doniphanovým rozhodnutím, že půjde s Briantem na výpravu), žádné rozpory; většina vět se týkala jeho hádavé povahy a negativního vztahu k Briantovi, což zcela odpovídá jeho charakteristice a vystupování v úryvku. **Klíčové slovo** již polovina žáků z důvodu nutnosti zkrácení lekce o 5 minut nestihla napsat (do této kategorie započítávám i zápis „hm...“, u něhož bylo evidentní, že žák pouze nechtěl nechat nevyplněné místo), vznikla však i čtyři povedená (umíněnc – 2, nepříjemnost, umíněný beran), jimiž žáci výstižně postihli disharmonii, kterou Doniphan svým paličatým jednáním vytvářel.

**Briantův** pětilístek zpracovávali čtyři žáci, kteří jej označili jako sebejistého (4), rozhodného (3), nebojácného, přesvědčivého, ale i arogantního (přestože Briant v úryvku uznává, že není neomylný, jeden žák silně prožíval jeho velmi sebejisté chování jako arogantní). Na otázku *Co dělá?* žáci vymysleli rozmanité, pravdivé odpovědi (hádá se – 3, důvěřuje si – 2, objevuje, stojí si za svým názorem, pozoruje, ztroskotává, rád smlouvá, chodí na výpravy, přesvědčuje, dohaduje se, rozhoduje, nebojí se). Z vytvořených vět bylo patrné, že je Briant chápán jako rozhodný a sebejistý člověk, který se nebojí a je schopen zaujímat zodpovědně vůdčí roli.

**Gordona** si zvolili stejně jako v předcházející aktivitě tři žáci. Kromě adjektiva „ošklivý“, jež neodpovídá jeho fyzické ani psychické stránce, postihují uvedená přídavná jména (moudrý – 2, cílevědomý, nápaditý, poctivý) Gordonovy vlastnosti výstižně. I dále uvedená slovesa popisovala jeho chování vhodně (usměrňuje - 2, dává nápady, přemýšlí, vede, rozhoduje). I z dalších výroků a klíčových slov dvou žáků (třetí se nad pětilístkem již viditelně nezamýšlel) je patrné, že žáci z Gordona vycítili morální sílu, kterou v úryvku svým jednáním opravdu ztělesňoval.

Závěrečná **sebereflexe** proběhla jasně a stručně, všem žákům dle vlastních slov připadalo, že text (jeho význam) i úkoly byly přiměřené úrovni, všichni se dle svých slov zapojili do práce. Závěrem bych ráda s pocitem žáků souhlasila a konstatovala, že **stanoveného cíle bylo všemi žáky uspokojivě dosaženo.**

## DONIPHAN

Jaký je? školák umělec

Co dělá? učí se maluje je malý pochybný

Co o něm můžeš říct? (věta o čtyřech slovech)

Moc rád se učí

závěr (klíčové slovo): umělec

## DONIPHAN

Jaký je? malý umělec

Co dělá? učí se maluje je malý

Co o něm můžeš říct? (věta o čtyřech slovech)

malý umělec učí se malovat

závěr (klíčové slovo): umělec

## DONIPHAN

Jaký je? malý pochybný

Co dělá? učí se maluje je malý

Co o něm můžeš říct? (věta o čtyřech slovech)

Mohl o něm říct se že malý a malý  
ale malý byl velký malý

závěr (klíčové slovo): umělec

## DONIPHAN

Jaký je? šlechtilší umělecký

Co dělá? svěd. as. hrdá Ami tou smlou. rozumu ne. slavný pochvaluje

Co o něm můžeš říct? (věta o čtyřech slovech)

Moc rád se hádá.

závěr (klíčové slovo): namáhavost

## DONIPHAN

Jaký je? neuvěřitelný umělecký

Co dělá? háda se namáhá rozumuje

Co o něm můžeš říct? (věta o čtyřech slovech)

nená. more rád brávit když někdo se jmenuje otráve

závěr (klíčové slovo): \_\_\_\_\_

## DONIPHAN

Jaký je? chytlivý

Co dělá? háda se

Co o něm můžeš říct? (věta o čtyřech slovech)

Mohl o něm říct že se hádá. a oslavním  
ale může být dolný hamand

závěr (klíčové slovo): \_\_\_\_\_

## BRIANT

Jaký je? religiózní magický

Co dělá? modlitba religie hádá se

Co o něm můžeš říct? (věta o čtyřech slovech)

Religie je háda, je magický, modlí se a vede celou skupinu.

závěr (klíčové slovo): religiózní

## BRIANT

Jaký je? religiózní magický

Co dělá? modlitba, háda se, vede skupinu, vede celou skupinu

Co o něm můžeš říct? (věta o čtyřech slovech)

Religie je háda, je magický.

závěr (klíčové slovo): religiózní

- Daniel

## BRIANT

Jaký je? religiózní magický

Co dělá? obdivuje háda se na něco, hádám háda se

Co o něm můžeš říct? (věta o čtyřech slovech)

Religie je háda se na něco, hádám.

závěr (klíčové slovo): religiózní

## BRIANT

Jaký je? neuvěřitelný neobyčejný

Co dělá? provádí obsluhuje vidá

Co o něm můžeš říct? (věta o čtyřech slovech)

Je to velmi zajímavé.

závěr (klíčové slovo): selahit

## BRIANT

Jaký je? selahit pochozí

Co dělá? Chodí na výpravě provádí dokazuje

Co o něm můžeš říct? (věta o čtyřech slovech)

věřím, že se nemýlí

závěr (klíčové slovo): selahit



## GORDON

Jaký je? klidný neklidný

Co dělá? politik diplomat prospěšník

Co o něm můžeš říct? (věta o čtyřech slovech)

Nikdy se neobtěžuje

závěr (klíčové slovo): klid

## GORDON

Jaký je? hodný rádostný

Co dělá? naměřuje dává nápady přemýšlí

Co o něm můžeš říct? (věta o čtyřech slovech)

Vždy všechny věci naměřil

závěr (klíčové slovo): naměřit

## GORDON

Jaký je? duprý pravdivý

Co dělá? učí rozkládá usměňuje

Co o něm můžeš říct? (věta o čtyřech slovech)

Barbora rozkládá a usměňuje

závěr (klíčové slovo): dobrý učitel

## 9.2. Twain, M.: Dobrodružství Toma Sawyera

Po zahájení lekce jsem žákům objasnila techniku následné práce (žáci se již s metodou řízeného čtení s diskusí setkali, zápis do tabulky však prováděli poprvé). Přestože jsem již v úvodu zdůraznila, že předbíháním při čtení textu žáci kazí radost z možnosti objevování možných pokračování především sobě, z šestnácti žáků se dva evidentně snažili být alespoň o odstavec napřed, jeden pak měl potřebu „své předpovědi“ (resp. následné události z textu) ventilovat před celou třídou. Účinnou obranou při diskusi bylo trvat na odpovědi na otázku, proč si myslí, že příběh bude právě takto pokračovat, co v předcházejícím úryvku ho k tomuto nápadu přivedlo. Tabulku však stejně dva zmínění žáci tvrdošíjně vyplnili po svém (do sloupce *Jak bude zřejmě text pokračovat* zapsali téměř to samé, co do následujícího úseku kolonky *Co se v textu přihodilo*). Nutno dodat, že právě prvně zmíněný žák již celou knihu v minulosti četl, a proto možná necítil potřebu děj předvídat, nýbrž se cítil oprávněný si tento úsek v rychlosti připomenout a vystupovat v roli určitého odborníka.

Následovala velmi **vydařená fáze evokace**, v níž se žáci ve svých myšlenkách ocitli na hřbitově. Po úvodní větě *Představte si, že jste v noci sami na hřbitově* třída ztichla, bylo slyšet jen některá citoslovce vyjadřující pocity řady žáků (brrrr, fuj, ...). Na otázku *Co asi vidíte kolem?* pak následovaly kromě zřejmých odpovědí (hroby, duchy, mrtvoly, stromy, ptáky, zapálené svíčky) i odpovědi méně zřejmé (lidi, procházejícího se hrobníka, ...). U každé z nich jsme se trochu zastavili, zamysleli se, zda je více či méně pravděpodobná (např. Opravdu myslíte, že byste ku příkladu dnes v noci na hřbitově spatřili poházené mrtvoly?). Řada žáků tak vlastně odhalila svoje přesvědčení, že hřbitov je pro ně (stejně jako pro postavy následně čteného příběhu) místem, kde se živí doslova setkávají s mrtvými, a tudíž na něm lze duchy v noci opravdu očekávat. Při dotazu na sluchové vjemy žáci slyšeli šumět stromy, šustit listí, s nímž si hraje vítr, podivné tóny vycházející ze svíček („jako když fouká vítr do lahve“), ticho. Většina žáků následně přiznala, že by se asi báli, byli by napjatí, plni očekávání, co se stane. S výjimkou tří žáků byli v noci na hřbitově všichni, většinou při nějaké hře, noční bojovce, někdo však také při svatbě, jejíž oslavy se u kostela protáhly až do rána, další jen tak, ze zvědavosti, jedna žákyně se účastnila natáčení části filmu, která se odehrávala právě v noci na hřbitově.

Přešli jsme tak volně k další důležité otázce: *Proč by se nějakí kluci mohli v noci ocitnout na hřbitově?* Žáci vyvozovali většinou z vlastních zkušeností, že kluci zřejmě chtěli zažít nějaké dobrodružství, něco hledali, vyřčeny však byly i složitější myšlenkové konstrukce (kluci tam sledovali nějakého zločince, protože chtěli vědět, co udělá dál; při pátrání po nějaké záhadě je tam zavedla stopa).

Nyní jsem již nahlas přečetla **úvodní odstavec** vybraného úryvku. Vzhledem k poměrně dlouhé a produktivní fázi evokace (v níž jsme dospěli k dost konkrétnímu pojmenování našich pocitů, představ), žáci odpovídali na následné otázky (viz *Příprava lekce*) rychle a přesně; sami také konečně určili, že z úryvku neznáme přesný počet chlapců. Zajímavé postřehy proběhly u mé doplňující otázky k odpovědi žáků, že se příběh odehrává určitě v noci (což správně logicky odvodili z určení, že hochy „tísnila tma“). Někteří žáci začali přemýšlet o tom, že by se mohlo vlastně jednat o tmavé místo (pyramida, tajná chodba), jiní jim spontánně oponovali, že tam by zřejmě neslyšeli nařikání větru ve stromech apod.

Po této diskusi jsem pokračovala v hlasitém čtení, jež jsem prokládala v *Přípravě* zmíněnými otázkami, na něž žáci bez zaváhání odpovídali. Vynechala jsem původně plánované opakované položení úvodních otázek, protože na ně byli žáci schopni (oproti mému očekávání) uspokojivě odpovědět již v úvodu. Provedli jsme tedy první, **společný zápis do tabulky** o tom, co se stalo v posledním úseku („uviděli postavy – „duchy“, báli se, zkoušeli se modlit“; většina žáků si takovýto souhrn opravdu zapsala pouze s drobnými individuálními úpravami) a zkusili **společně předvídat, co se stane**. Přestože jsem nechala zaznít několik nápadů nahlas, úkolem žáků pak bylo zapsat svoji vlastní předpověď. Sedm žáků se domnívalo, že kluci zjistí, že to jsou lidé, mohou to být vrazi, zločinci; podle dvou žáků kluci uslyší lidské hlasy, které znají. Objevovaly se však i ojedinělé nápady, např. že kluky někdo chytí; kluci půjdou zjistit, co jsou ty postavy zač; z postav se vyklubou lidé, kteří je ze hřbitova vyhodí a řeknou jim, ať jdou domů; „duchové“ kluky neuvidí a minou je; poznají alespoň dvě z postav a oheň z pekla zhasne; postavy přijdou blíž a kluci zjistí, že to jsou lidé – ti je však objeví, protože (například) vykřiknou.

Další dva úseky si již **žáci četli potichu**, dle pokynů si potřebné údaje **individuálně zaznamenávali do tabulky**.

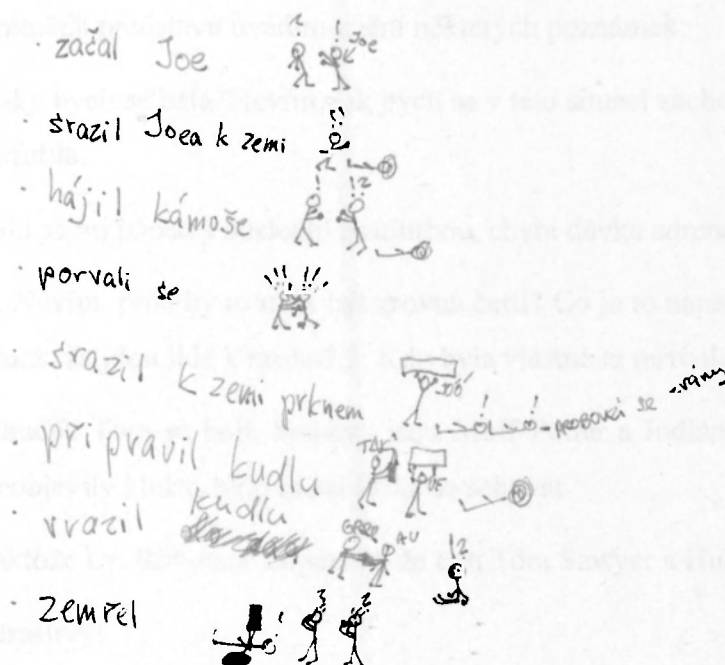
Všichni jsme se opět sešli po třetím úryvku, kdy probíhala **společná diskuse** o tom, jaké mohou mít muži motivy k vyhrabání mrtvol. Jako možné důvody žáci

uváděli motiv pomsty (znesvěcení mrtvoly jejím vytažením z hrobu), vědecké důvody (na pitvu, na pokusy), loupežné motivy (vykradení hrobu). Žáci, kteří se k tomuto bodu pročetli dříve, se měli za úkol ještě před diskusí důkladně zamyslet nad tím, co je při četbě nějak zaujalo či překvapilo, tyto své postřehy pak zapisovali do **poznámek**.

Po nedlouhé diskusi následoval velmi krátký hlasitě čtený úsek, během něhož očividně všichni pochopili, že mrtvola byla vytažena opravdu pro pokusy přítomného lékaře.

Z časových důvodů jsem upustila od dalšího tichého čtení (při němž vznikají ve třídě poměrně velké časové nesrovnalosti) a i **závěrečný úryvek** přečetla nahlas (žáci mohli text sledovat ve svých kopiích), aby všem žákům na následující činnost (výstižný popis průběhu rvačky, převyprávění děje vlastními slovy) zbyl dostatek času.

Při úkolu co nejvýstižněji **zaznamenat stěžejní události rvačky** jsem byla překvapena vysokým počtem žáků, kteří je chtěli zaznamenat pomocí obrázků. Po ujištění, že dobře rozumějí zadání úkolu, jsem tuto možnost povolila; většina kreslených zkratek byla opravdu přesná, někdy kresbu pro úplnost doplňoval vysvětlující popisek – viz Příloha 23 (tyto dva pokusy byly velmi zdařilé – v jednom případě bylo postavičkám dokonce do bublin připisováno, co asi zrovna říkají), ve dvou případech byl však výsledkem práce jen obrázek dvou (resp. tří) lidí, jak se perou, který neznázorňoval nic z dějové souslednosti, v jednom případě měl žák dokonce přes celý papír kreslířsky dokonale vyvedenou vražednou zbraň (na můj dotaz, proč se alespoň nepokusil průběh šarvátky nastítnit, mi odpověděl, že mu přišla vražedná zbraň zajímavější než celá rvačka – k provedení zadané práce tedy již nebyl dostatečně motivován). Bez ohledu na kvalitu a styl provedení, vidím jako velký úspěch skutečnost, že průběh rvačky nepochopil pouze jeden žák (který napsal, že Indiana Joe zabil doktora i Pottera).



Protože se tento popis složitější části děje protáhl na zhruba deset minut (očekávala jsem pět), musela jsem zkrátit a poupravit **závěrečnou aktivitu reflexe**. Místo původně plánovaného vyprávění jednotlivců v rámci skupiny jsem žákům řekla, aby se nyní, po tom, co přečetli, snažili opět vžít do Tomovy kůže a zkusili vlastními slovy převyprávět své zážitky rodičům jako určité vysvětlení, proč nebyli v noci doma. Zřejmě i vzhledem k nedostatku času se závěrečná aktivita příliš nepovedla, protože oba žáci, kteří hovořili (jeden dobrovolník a jeden vyvolaný), se zbytečně upínali k samotnému faktu, že mají rodičům něco vysvětlovat, tudíž svůj projev příliš často prokládali oslovením rodičů, prosbami za odpuštění a pochopení, či dokonce záměrným zkreslováním děje (aby se rodiče tolik nezlobili – nešlo tedy o nepochopení čteného, nýbrž nepochopení zadání úkolu).

Z celkového pohledu však **vytyčené cíle splněny byly**, což dokládají také žáky vyplněné tabulky, do nichž byli všichni schopni pravdivě zapsat, co se v jednotlivých úryvcích přihodilo (konkrétní příklady dvou tabulek v Příloze 24). Na předvídání textu si dala záležet většina žáků, jak již bylo řečeno, překvapivé pro mě bylo zjištění, že pouze jeden žák nezapsal do poznámek nic, ostatní se naopak k textu velmi živě (a někteří dokonce i se silným citovým zaujetím) vyjadřovali (charakter poznámek byl opravdu různý, od heslovitých postřehů po otázky k průběhu samotného děje, přes zachycení vlastních myšlenek a pocitů po kritiku



textu, zaznamenání, kde se žák v textu přestal a znovu začal orientovat). Pro konkrétnější představu uvádím znění některých poznámek:

- Taky bych se bála. Nevím, jak bych se v této situaci zachovala. Možná bych si je vyfotila.
- Líbí se mi nápad s poslední modlitbou, chybí dávka adrenalinu.
- 1, Nevím, proč by to měli být zrovna čerti? Co je to napadlo? 2, Jak vědí Tom a Huck, že jdou lidé k hrobu? 3, Kdo byla vlastně ta mrtvola?
- Chudák Tom se bojí. Postavy jsou Muff Potter a Indián Joe. Ještě, že postavy neobjevily kluky, bylo to asi těžké se schovat.
- Jaktože Dr. Robinson nepoznal, že tam Tom Sawyer a Huckleberry Finn jsou?
- Strašlivý!



Tomaš

CO SE V TEXTU PŘIHOILO:	JAK BUDE ZŘEJMĚ TEXT POKRAČOVAT:	POZNÁMKY:
uvědomili si, že se modlí báti se ohně a pekla	uvědomili, že to jsou lidé mohou to být vrazi zloděiní atd.	nevím, proč jsou na Lábilově
uvědomili, že to jsou lidé a jeden z nich je zločinec. něco hledají	podle mě tu věc si lidé našli, a když se budou vracet uvědomí Toma a jeho kamaráda	co tam hledají? Proč tam je Tom a jeho kamarádi.
Ty 3 tohle lidé našli hrob a vykopali mrtvolu	Podle mě potřebuje doktor Robinson mrtvolu aby mohl něco udělat.	Proč vykopali mrtvolu? A proč tam mají hořeno?

CO SE V TEXTU PŘIHOĎILO:	JAK BUDE ZŘEJMĚ TEXT POKRAČOVAT:	POZNÁMKY:
<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uviděli duchy</li> <li>- uviděli duchy na začátku a konci</li> </ul> <p><i>hudební, začali si medlit a byli si</i></p> <hr/> <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- byli lidé, kteří chtěli něčím</li> <li><i>mluvit a psát si.</i></li> </ul> <hr/> <p>3. Při mluvě vykazovali</p> <hr/> <p>4. Dva muži začali mluvit proto žili</p> <p><i>se nase přiblížili.</i></p>	<p>1.</p> <p>Muslimi se do toho do lidí chytli chytli</p> <p><i>na začátku.</i></p> <p>2. Uviděli, že jsou lidé, kteří mluví, ni-</p> <p><i>jakoby zranění člověka.</i></p>	<p>Ne mluví, jsou tu lidé, kteří chytli</p> <p><i>Mi, zřeknutí, je jsem se uviděl skoro</i></p> <p><i>přesně.</i></p> <p><i>Uvidím se, že to je úplně jinak.</i></p>

### 9.3. Foglar, J.: Tajemná Řásnovka

Svoji poslední lekci v 5. A jsem zahájila prostou informací, že budeme číst úryvek z Foglarovy knihy *Tajemná Řásnovka*, přičemž se zaměříme především na porozumění dějové návaznosti příběhu, shrnutí hlavních událostí vlastními slovy. Následovala otázka, **zda již někdo knihu četl, resp. kdo již četl nějaký příběh od zmíněného autora**. Tajemnou *Řásnovku* četl jeden žák, některou z dalších knih (většinou to byly některé z příběhů Rychlých šípů) četlo šest žáků ze sedmnácti. Společně se shodli na tom, že Foglarovy knihy většinou pojednávají o partě chlapců, kteří vytvářejí klub, v jehož rámci prožívají různá dobrodružství (sami žáci pak Foglarovky charakterizovali jako dobrodružnou literaturu). Různé kluby mezi sebou často mívají napjaté vztahy, které jsou příčinou řady potyček.

Uvedení do příběhu proběhlo tak, že **žáci podle názvu kapitoly (*V těžkém podezření*) odhadovali, o čem by mohla být**. Vyjádřit se musel každý žák, většina z nich neměla s nápadem, resp. jeho vyjádřením žádný problém. Žáci si vzájemně naslouchali a neměli tendenci opakovat myšlenky svých spolužáků. Očekávali například, že hoši podezírají jiné hochy (popř. dospělého) ze zločinu (vraždy, krádeže), lhaní, podvodu; že někdo podezírá hochy; že někdo je hochům podezřelý svým chováním (např. se vydává za někoho jiného, něco tají); falešné obvinění či podezření apod..

Následně byli žáci rozpočítáním rozděleni do **čtyř náhodně zvolených skupinek** (tři skupiny po čtyřech a jedna po pěti), v nichž měli **složit text rozstříhaný na šest částí** tak, aby na sebe jednotlivé úryvky navazovaly. Dalším úkolem bylo v jednotlivých částech **zvýraznit slova**, která poukazují na časové umístění úryvku v rámci příběhu. Ještě před započítím práce žáci **navrhovali možné strategie** (přečtení začátků, příp. konců úryvků vede k rychlému zjištění, které části na sebe navazují; četbou všech celých úryvků žáci získají vhled do situace, takže následné seřazení úryvků v souvislý celek již nebude problém).

Samotná práce ve skupinách trvala déle, než jsem čekala (průměrně 10 minut), žáci však po celou dobu pracovali soustředěně, jedna skupinka se dokonce dlouho nenechala odradit od nápadu, že se jedná o dva spolu nesouvisející příběhy. Právě tato skupinka výsledně **jako jediná určila pořadí úryvků jinak** než zbylé tři a autor (úryvky v podstatě seřadili stejně, avšak dva první odstavce umístili na závěr).

Správné pořadí úryvků se žáci snažili zjistit opravdu rozmanitými, vždy však **efektivními způsoby**. Někteří se snažili sledovat logiku vývoje děje, časové údaje, jiní se zaměřili spíše na grafické prostředky (dvojtečka, přímá řeč). Tyto strategie se významně projevíly během argumentace v následném rozhovoru.

Při diskusi o tom, jaká slova vedla kterou skupinku k určení prvního odstavce, skupina s řešením odlišným od ostatních upozornila, že v jejich úvodním odstavci se hovoří o dnešním dopoledni. Další skupinky uváděly, že celý odstavec je zahájen slovem „když“, které většinou uvozuje začátek příběhu. Následně jsme se dostali k bodu rozporu, tzn. kam patří zmiňované dva odstavce, které jedna skupinka zařadila na závěr, zatímco ostatní na začátek, a proč. Žáci, kteří je zařadili na závěr, argumentovali tím, že se v prvním z nich objevuje časové určení „druhý den“, další však upozorňovali na kostrbatou návaznost pro ně prvního odstavce na jejich poslední, který končí slovy „a začal na Zbyndu mluvit.“ (první pak začíná „Když jel Jindra druhý den za ranního šera ...“). Jedna dívka však oponovala, že diskutovaná poslední věta nekončí dvojtečkou, proto nejenže nemusí následovat přímá řeč, nýbrž je možné přejít klidně na další den. Protože pro následnou činnost grafického znázornění podstatných událostí příběhu na časovou osu (podle níž pak budou žáci příběh společně reprodukovat) bylo třeba, aby se výsledně všechny skupiny shodly na jednom (autorově) řešení, přesunula jsem jejich pozornost k významu časového určení „**druhý den**“. Abych žákům poskytla pevný základ pro další přemýšlení, prozradila jsem již, že určení „druhý den“ se opravdu nachází v prvním odstavci. Následně jsem většinu žáků dovedla k poznatku, že se jedná vlastně o dnešek, tzn. označení druhý den se zřetelně vztahuje k včerejšku, jehož události jsou prostřednictvím myšlenek zaznamenány hned v následujícím odstavci.

Kromě jedné skupiny (jiné než té, která v úvodu určila sled událostí jinak než ostatní) všechny skupiny **zaznamenaly události tak, že vystihly jejich logický sled**. Následuje **přepis uvedených znázornění** s mými komentáři v závorkách:

1. Jel v tramvaji. Bylo šero. – Vzpomíná na včerejšek. – Všichni se stranili Jindry. – Fintůla obviňuje Jindru. – Jindra se hájí. – Jindra se ponižuje. Začíná mluvit na Zbyndu.
2. Druhý den jel Jindra elektrikou do dílny v Řásnovce. – Vzpomínal na včerejšek. – Celý klub je na Jindru našťvaný. – Fintůla svádí vinu za rozbitý metr na Jindru. –

Jindra odporuje. – Zbyněk začal mluvit k Fintulovi. (zde je záměna osob – Jindra začal mluvit na Zbyndu)

3. (tato skupinka jako jediná nezačala příběh jízdou v tramvaji, tzn. tak, jak je tomu v knize, ale začala logičtěji tím, co se stalo předchozí den) Nepříjemné seznámení s Fintulou, Lipkem; bílení, drhnutí klubovny; za tajemným pokladem – Fintula na Jindru posílá nevraživé pohledy; Zbynda si nevšímá Jindry; hledá se náradí – lidé se zlobí na Jindru
4. (toto znázornění nejvíce zabíhá do detailů, zpočátku je v něm však rozpor v časové souslednosti děje – události předchozího dne, o nichž Jindra přemýšlí, jsou zařazeny až za události toho rána) Jindra jel do dílny a uvědomoval si, jak mu čas ubíhá. Jel stejnou cestou včera a nevěřil, že od té chvíle uplynul den. – Jindra se seznámil s Fintulou a s Lipkem. V klubu mezitím ukradnou poklad.- Fintula se Zbyndou s Jindrou nemluví. Fintula štal dělníky proti Jindrovi. – Jeden dělník obviňuje Jindru ze zlomení metru. (Toto není pravda, protože Jindru obviňuje opět Fintula.) – Jindra se hájí, ale nikdo mu nevěří. – Jindra se poníží a mluví se Zbyndou.

Následující **vyprávění událostí v ich-formě** (z pozice Jindry) žákům problémy nečinilo, jediná komplikace spočívala v tom, že žáci příběh natolik zestručnili, že vyprávění bylo u konce v momentě, kdy ještě přibližně polovina žáků nepromluvila. Nutno však dodat, že zbytek třídy jim pozorně naslouchal; až na jedno počáteční zbytečné zjednodušení se žákům podařilo stručně vystihnout to podstatné. Možným zlepšením do budoucna by mohlo být upozornění, aby žáci zkusili říkat příběh tak podrobně (resp. stručně), aby se ke slovu dostali opravdu všichni.

Pro nedostatek času jsem musela upustit od dalšího čtení a přejít rovnou k závěrečné aktivitě (**zápisu do deníku**), která měla žákům i mně poskytnout **zpětnou vazbu**, jak příběhu porozuměli. Na samotný zápis jsem vymezila osm minut, ukázalo se však, že pro řadu žáků je to nedostatečná doba. Někteří žáci tak zápis museli zbytečně uspěchat, jiní ho nestihli dokončit. Přesto většina z nich podala uspokojivý výkon, z něhož bylo patrné, že **žáci úryvku porozuměli** a někteří z nich se také dokázali **náležitě vžít** do Jindrových pocitů (viz emočně zabarvené výroky: „Ach, jak ten čas letí! Ach to byl den ... Je to zvláštní, čas tak rychle ubíhá. Já ten metr nezlomil, vždyť na to ani nemám sílu!!! Kluci tomu ale věří a bůhví, co si o mně vůbec myslí. Vůbec se mi to nelíbí. Co si o sobě ten Fintula myslí? Takhle mě ponížit! Obhájil jsem se! Mám na sebe vztek, ne! Na Fintulu! Jako každé



pořádněj chlap jsem se obhájl, ale nikdo mi nevěřil. To je hrozný!!! No jo, musím to vydržet! aj.)

O možném silnějším prožitku může hovořit i **časté užití obecné češtiny**, která je dětskému projevu bližší, působí autentičtěji.

Řada žáků ve svém vyprávění až příliš akcentovala **ponížení** v textu spíše okrajově zmíněné („Teprve v poledne, když šel Fintůla k paní Valtýnové, ponížil se Jindra a začal na Zbyndu mluvit.“), někteří jej dokonce popisovali jako důsledek promluvy („Já se hájím, ale jenom jsem ponížen.“), či na ní nezávislý fakt („Já jsem se hájil a také jsem se ponižoval.“).

Celkově považuji realizovanou lekci za **úspěšnou**, protože se nám s většinou žáků podařilo naplnit vytyčené cíle.

V Příloze 25 uvádím dva shrnující zápisy, které plně splnily zadání, v Příloze 26 spíše výjimečný příklad situace, kdy žák průběhu událostí porozuměl a na jeho reprodukci měl dostatek času, přesto zápis zestručnil až na nedostačující úroveň.



# Deník

(Lindra Sochor)

Drazí námo' jsem jel karmaji'. Čas rychle  
šel. Vzpomínal jsem, jak jsem  
ludy včera jel s laškou plnou  
věcí pro klubovnu. Odpoledne jsem  
ji dával a večer jsme šli na  
pokladem.

Dnes dopoledne na mně Tintula  
vysílal nervózní pohledy. Abimil  
mě, že jsem rozbil skládac' mlu.  
Kajil jsem se.

Od 15 poledne jsem se pomlátil,  
když jsem začal mluvit na  
Zbyndu.

Dneska ráno jsem šel bratřím,  
přeměsí slyšou bratři, kterou jsem šel  
včera!! Nevěřím, že mě uplynul jeden.

Jak jsem šel bratřím, tak jsem  
vzpomínal co jsem dělal včera. Mno  
přijemný to nebylo, kdy jsem pomyslil na

to spíše přivítání. Někdo se mnou  
nemluvil! To bylo hrozné!

Finála na mě povstala všechny  
dětinky! Nášel jsem na xeni slonů  
mše, a už mě obviňoval z toho, že  
jsem ho zlomil ja!! jako každý  
nováček chlap se jsem se obhajoval  
ale někdo mi nevěřil. Jediný s kterým  
jsem si promluvil byl Zlunda  
ale ten mě jenom obviňoval z toho,

že jsem se koupal jak turist  
sbírá věci!!! To je hrozné!!  
No já musím to vydržet!

Dnes ráno jsem jel tramvají do  
 klubu a vzpomínal na minulost. Evžen  
 mě obviňoval se jsem ukradl metr.  
 Nostřel se na mě celý klub. Pak jsem  
 promlouval se slyším

## Závěr

Ve své diplomové práci *Podpora a rozvoj porozumění čtenému u žáků 5. ročníku* jsem se věnovala v učitelské veřejnosti často diskutované, avšak z odborného hlediska dosud nepříliš zpracované problematice čtenářské gramotnosti prepubescentních žáků. Kromě rešerší výzkumů zaměřených na tuto oblast jsem také uskutečnila několik rozhovorů s učiteli pátých tříd. Na základě identifikace pro české žáky problematických dovedností jsem realizovala tři lekce, jejichž cílem byl právě rozvoj dovednosti interpretovat chování postav, porozumět dějové návaznosti příběhu a rozpoznat hlavní myšlenku textu.

Úryvky textů pro práci v lekcích jsem vybírala tak, aby odpovídaly čtenářským zájmům prepubescentů vyplývajícím z jejich psychiky a zároveň obsahovaly specifické rysy potřebné pro práci na rozvoji stanovených dovedností. Inspirací k realizovaným metodám a formám organizace výuky mi byla kromě uvedených rozhovorů a výsledků výzkumů především literatura zabývající se danou problematikou (Kritické listy, The Reading Teacher) a poznatky osvojené na přednáškách PhDr. A. Tomkové Ph.D.

Situace v České republice se právem může zdát plná rozporů – přestože totiž odborná (a na základě často dezinterpretovaných zpráv o výsledcích českých žáků v mezinárodních výzkumech i široká) veřejnost zdůrazňuje nutnost rozvíjení čtenářských dovedností, těžko bychom v současnosti hledali dokument či projekt s celostátní platností, jenž by v této oblasti stanovoval jasné cíle, příp. možné konkrétní návrhy na jejich dosažení (zmíněné požadavky bohužel nesplňuje ani RVP ZV). Reakcí na průměrné, příp. lehce nadprůměrné výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech čtenářské gramotnosti jsou tedy spíše dílčí, úžeji cílené aktivity s omezeným polem působnosti, do nichž jsou zapojeni především dobrovolníci a nadšenci, o jejichž přesnějším počtu nemáme dostatečné informace. Popsaný stav tedy klade opravdu vysoké nároky na osobnost každého učitele.

Následuje shrnutí základních poznatků vycházejících z této diplomové práce, jež se týkají především efektivity výuky cílené na rozvoj porozumění čtenému. Základem takové výuky je funkční obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem, kdy učitel nepodceňuje čtenářský výběr žáků, naopak z něj vychází a pomocí vhodných úkolů a otázek ho koriguje potřebným směrem. Zařazování nových prvků

do výuky je žádoucí, vždy však musí sledovat konkrétní, jasně definovaný cíl. Ve výuce je také třeba vyhradit dostatek času pro samostatné čtení žáků (čtenářské dílny), srozumitelně a společně formulovat kritéria dobře odvedené práce. I při přípravě vlastních lekcí jsem musela dbát, aby plán nebyl předimenzovaný, na různou čtenářskou úroveň žáků a na dostatečný prostor pro dotažení všech činností do konce. K efektivním aktivitám kupříkladu patří tzv. čtenářské kolegium (Věříšová 2007), vedení čtenářského deníku, čtenářské dílny, zadávání úkolů ze čtení, autorská čtení, rozhovory o četbě, vytváření dalšího díla úzce souvisejícího s literaturou (sborník, plakát, pořad) a samozřejmě celá řada metod vycházejících z programu RWCT.

K rozvoji čtenářství, resp. porozumění čtenému také přispívá přítomnost školní, či ještě lépe třídní knihovny; právě v této oblasti má však Česká republika značné rezervy (dle výzkumu PIRLS 2001 využívají čeští žáci školní i veřejné knihovny podprůměrně, třídní knihovny jsou velmi špatně vybaveny). Výsledky výzkumu PIRLS 2006 potvrdily logický předpoklad, že mezi pozitivním vztahem žáků k četbě a porozuměním čtenému existuje přímá souvislost; řada českých žáků však čte dle svého názoru nerada, příp. nečte vůbec. Ke zlepšení současné situace může vést především zatraktivnění četby jako takové (s ohledem na aktuální čtenářskou úroveň a potřeby každého žáka) a zařazení pravidelně se opakujících aktivit, např. čtenářských dílen, během nichž mají žáci možnost číst knihy dle vlastního výběru a následně společně diskutovat nad přečteným. Zařazení multimediálních prostředků do výuky, návštěvy knihoven a zřízení třídní knihovničky by mělo být samozřejmostí.



## **Prameny**

Foglar, J.: *Tajemná Řásnovka*. Praha: Olympia, 2006. ISBN 80-7033-937-3

Twain, M.: *Dobrodružství Toma Sawyera*. Praha: Toužimský a Moravec, 2004. ISBN 80-7264-064-X

Verne, J.: *Dva roky prázdnin*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00028-8

## **Užitá literatura**

Basl, J.: *Čtenářská gramotnost českých žáků v mezinárodním srovnání*. Ze sborníku *Knihovny současnosti 2007*. Brno: Sdružení knihoven ČR, 2007. ISBN 978-80-86249-44-5

Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení (Východiska, metody, cvičení a hry)*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6

Botlík, O., Souček, D.: *Komentované výsledky projektu KALIBRO. Školní rok 2007/2008 – žáci 3. ročníku*. Praha: IDEA (Skupina pro vzdělávací alternativy), červen 2008.

Botlík, O., Souček, D.: *Komentované výsledky projektu KALIBRO. Školní rok 2007/2008 – žáci 5. ročníku*. Praha: IDEA (Skupina pro vzdělávací alternativy), duben 2008.

Doležalová, J.: *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5

Gavora, P., Zápotočná, O.: *Gramotnosť, vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1869-8

Hirsch, E.D. a kol.: *The dictionary of cultural literacy*. Boston: Houghton Mifflin, 1993. ISBN 0-618-22647-8

Jeřábek, J. a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-02-1

Kelblová, L. a kol.: *Čeští žáci v mezinárodním srovnání (české školství ve světle dlouhodobě zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-0524-0

Košťálová, H.: *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi*. Kritické listy 27, 2007, s. 4.

Kotásek, J. a kol.: *Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8

Kramplová, I., Potužníková, E.: *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4

Kramplová, I.: *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3

Lederbuchová, L.: *Dítě a kniha (O čtenářství jedenáctiletých)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6

Martinec, L. a kol.: *Motivace, aspirace, učení*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-0504-6

*PIRLS 2006 Encyclopedia (A Guide to Reading Education In the Forty PIRLS 2006 Countries)*. TIMSS&PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2007. ISBN 1-889938-43-2. Dostupné z webu <http://timss.bc.edu/PDF/P06Encyclopedia.pdf>

*PIRLS 2006 International Report (IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries)*. TIMSS&PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2007. ISBN 1-889938-44-0. Dostupné z webu [http://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006\\_international\\_report.pdf](http://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf)

Plevová, I.: *Kapitoly z vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci PedF, 2006. ISBN 80-244-1412-0

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7367-416-5

Spilková, V. a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9

- Šlapal, M.: *Dílno čtení*. Příspěvek na konferenci Rozvoj čtenářské gramotnosti, 15.1. 2009. Dostupné z webu <http://www.skav.cz/cz/aktivity/kulate-stoly/archiv-kulatyh-stolu/2009/?id=205>
- Švingalová, D.: *Kapitoly z psychologie. III. díl – Vývojová psychologie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-571-1
- Říčan, P.: *Cesta životem – Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7
- Tomková, A.: *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova PedF, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3
- Věříšová, I. a kol.: *Kudy vede cesta ke čtenáři? (Rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy)*. Praha: 2007. ISBN 978-80-254-0669-4
- Váňová, R., Rýdl, K., Valenta, J.: *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1992. ISBN 80-7066-607-2
- Wildová, R.: *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – PedF, 2005. ISBN 80-7290-228-8

## Další literatura

- Afflerbach, P., Pearson, P.D., Paris S.G.: *Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies*. The Reading Teacher 61 (5), 2008, s. 364.
- Applegate, M.D., Quinn, K.B., Applegate, A.J.: *Profiles in comprehension*. The Reading Teacher 60 (1), 2006, s. 48.
- Barone, D., Wright, T.E.: *Literacy Instruction With Digital and Media Technologies*. The Reading Teacher 62 (4), 2008, s. 292.
- Bass, M.L., Woo, D.G.: *Comprehension Windows Strategy: A Comprehension Strategy and Prop for Reading and Writing Informational Text*. The Reading Teacher 61 (7), 2008, s. 571.
- Beránková, E.: *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-182-2

- Berne, J.I., Clark, K.F.: *Focusing Literature Discussion Groups on Comprehension Strategies*. The Reading Teacher 62 (1), 2008, s. 74.
- Bergmannová, H., Hegerová, H.: *Dílna čtení (klíčová slova, řízené čtení, čtenářské kluby)*. Kritické listy 28, 2007, s. 20.
- Boling, E. a kol.: *Collaborative Literacy: Blogs and Internet Projects*. The Reading Teacher 61 (6), 2008, s. 504.
- Carbochová, L.: *Využití metod kritického myšlení na 1. stupni*. Kritické listy 32, 2008.
- Clark, K.F., Graves, M.F.: *Scaffolding Students' Comprehension of Text*. The Reading Teacher 58 (6), 2005, s. 570.
- Dymock, S.: *Comprehension Startegy Instruction: Teaching Narrative Text Structure Awareness*. The Reading Teacher 61 (2), 2007, s. 161.
- Fiene, J., McMahon, S.: *Assesing Comprehension: A classroom-based process*. The Reading Teacher 60 (5), 2007, s. 406.
- Garan, E.M., DeVogd, G.: *The Benefits of Sustained Silent Reading: Scientific Research and Common Sense Converge*. The Reading Teacher 62 (4), 2008, s. 336.
- Hausenblas, O.: *Aktivity před setkáním s básní a při četbě*. Kritické listy 16, 2004, s.6-8.
- Hausenblas, O., Košťálová, H.: *Co je E – U – R*. Kritické listy 22, 2006, s. 54.
- Hausenblas, O., Košťálová, H.: *Co je E – U – R (podrobněji k fázi Uvědomění si významu informací)*. Kritické Listy 23, 2006, s. 57.
- Hausenblas, O.: *Psaním s dětmi k moudrosti*. Kritické listy 19, 2005, s. 5.
- Kašparová, E.: *Referát o přečtené knize*. Kritické listy 3, 2001.
- Klumparová, Š.: *Jak rozumějí pojmu čtenářská kompetence v Německu?*. Kritické listy 24, 2006, s. 6.
- Košťák, J.: *Hrátky s literaturou pro 4. a 5. ročník ZŠ*. Olomouc: Votobia, 1999. ISBN 80-7198-358-6
- Košťálová, H.: *Porozumění naučnému textu*. Kritické listy 33, 2009.

Kruger, K.: *Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na druhém stupni*. Kritické listy 27, 2007, s. 45.

Lederbuchová, L., Beránková, E.: *Čítanka pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia: Příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus, 2003. ISBN 80-7238-249-7

Lederbuchová, L.: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7043-170-9

Lederbuchová, L.: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. ISBN 80-7082-364-X

Staňková, B.: *Jak přivést děti ke čtenářství*. Kritické listy 7, 2002.

Šafránková, K.: *Záznamy o četbě, které se osvědčily*. Kritické listy 24, 2006, s. 16.

Šlapal, M.: *Dílna čtení v praxi*. Kritické listy 27, 2007, s. 13.

Šundová, H.: *Co si myslím o čtenářském deníku*. Kritické listy 6, 2002.

Tomková, A., Strculová, V.: *Myšlenková mapa v primární škole*. Kritické listy 5, 2001.

Trávníček, J.: *Čteme? (Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize)*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1



## **Seznam příloh**

Příloha 1 Vzorová úloha z výzkumu PISA

Příloha 2 Průměrné výsledky jednotlivých zemí na pěti škálách PIRLS 2001

Příloha 3 Podíl žáků, kteří čtou alespoň jednou týdně různé tištěné materiály PIRLS 2001

Příloha 4 Využívání zdrojů jednotlivými zeměmi PIRLS 2001

Příloha 5 Pořadí využívání jednotlivých zdrojů v 18 zemích PIRLS 2001

Příloha 6 Četnost využívání typů textů PIRLS 2001

Příloha 7 Pořadí využívání jednotlivých typů textů v 18 zemích PIRLS 2001

Příloha 8 Četnost činností práce s textem po jeho přečtení PIRLS 2001

Příloha 9 Četnost využívání metod při výuce čtení PIRLS 2001

Příloha 10 Porovnání průměrných výsledků zemí, které se účastnily výsledku PISA a PIRLS

Příloha 11 Porovnání průměrných výsledků zemí OECD, které se účastnily výzkumů PISA a PIRLS

Příloha 12 Vzorová úloha z výzkumu PIRLS

Příloha 13 Čtenářský list

Příloha 14 Náповědné kartičky

Příloha 14 Verne, J.: Dva roky prázdnin (úryvek)

Příloha 15 Twain, M.: Dobrodružství Toma Sawyera (úryvek)

Příloha 16 Foglar, J.: Tajemná Řásnovka (úryvek)

Příloha 17 Kartička vlastností Doniphan

Příloha 18 Kartička vlastností Briant

Příloha 19 Kartička vlastností Gordon

Příloha 20 Pětílístek Doniphan

Příloha 21 Pětílístek Briant

Příloha 22 Pětílístek Gordon



Příloha 23 Příklad záznamu průběhu rvačky

Příloha 24 Dvě vyplněné tabulky pro řízené čtení

Příloha 25 Jindrův Deník (dva zápisy splňující zadání)

Příloha 26 Jindrův Deník (nedostatečný zápis)